

# Kresba předškolních dětí z pohledu učitelek mateřských škol

Markéta Sloveňáková

---

Bakalářská práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

# ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Markéta Sloveňáková
Osobní číslo:	H21992
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Kresba předškolních dětí z pohledu učitelek mateřských škol

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se dětského výtvarného projevu.  
Vymezení teoretických východisek zaměřených na vývoj a význam kresby dítěte předškolního věku v mateřské škole.  
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.  
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím rozhovorů s učitelkami mateřských škol.  
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

- Goodman, JS. M. (2021). *Children Draw: a guide to why, when, and how children make art*. Reaktion Books.
- Plevová, I., & Pugnerová, M. (2022). *Dětský výtvarný projev v pedagogické praxi*. Grada.
- Stadlerová, H., Novotná, P., Ovčáčková, J., Sommerová, M., & Strouhalová, M. (2020). *Uměním tě proměním: výtvarné činnosti a jejich přínos preprimárnímu vzdělávání*. Masarykova univerzita.
- Šupšáková, B. (2013). *Dětský výtvarný projev: od čmáranic k obrazom a ich význam*. Dolis.
- Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Raabe.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Beáta Deutscherová, MBA**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **11. ledna 2024**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

# PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- беру на ве́доміі, же бакала́рская пра́це буде уложена в электроні́ккэ подо́бэ в універзі́тніім інфарма́цніім сы́стэму́ доступна́ к на́глядну́ті;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 13. 4. 2024

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě*

*pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

*(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

*2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

*(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

*3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

*(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

*3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

*(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

*(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zaměřuje na dětskou kresbu v kontextu předškolního vzdělávání. Cílem práce je popsat pohled učitelek mateřských škol na kresbu dětí předškolního věku. Teoretická část se zabývá znaky, ontogenezí dětské kresby a vlivy, které na ni působí. Orientuje se také na podporu a rozvoj kresby v předškolním vzdělávání s důrazem na roli učitele. Obsahem praktické části je interpretace dat z kvalitativně orientovaného výzkumu, který byl realizován prostřednictvím rozhovorů s osmi učitelkami mateřských škol. Výzkumná zjištění ukazují, jaké faktory ovlivňují dětskou kresbu v současném předškolním vzdělávání, jak učitelky mateřských škol využívají kresbu v pedagogickém procesu a jakým způsobem přistupují k její interpretaci.

Klíčová slova: dětský výtvarný projev, kresba, znaky kresby, ontogeneze výtvarného projevu, sociokulturní prostředí

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis focuses on children's drawing in the context of preschool education. The aim of the thesis is to describe the perspective of kindergarten teachers on the drawing of preschool children. The theoretical part deals with the characteristics, ontogenesis of children's drawing, and influences affecting it. It also focuses on supporting and developing drawing in preschool education with an emphasis in the role of the teacher. The practical part includes the interpretation of data from qualitatively oriented research, which was conducted through interviews with eight kindergarten teachers. The research findings show what factors influence children's drawing in contemporary preschool education, how kindergarten teachers use drawing in the pedagogical process, and how they approach its interpretation.

Keywords: children's artistic expression, drawing, characteristics of drawing, ontogenesis of artistic expression, sociocultural environment

Děkuji vedoucí práce PhDr. Beátě Deutscherové, MBA za odborné vedení, cenné rady, připomínky a velkou trpělivost při psaní této bakalářské práce. Děkuji také všem participantkám za ochotu, vstřícnost a spolupráci při realizaci mého výzkumu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.



## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 DĚTSKÁ KRESBA .....</b>	<b>12</b>
1.1 VYMEZENÍ POJMU KRESBY .....	12
1.2 ZNAKY A SPECIFIKA DĚTSKÉ KRESBY .....	12
1.3 ONTOGENEZE DĚTSKÉ KRESBY .....	14
<b>2 FAKTORY PŮSOBÍCÍ NA VÝVOJ A ÚROVEŇ DĚTSKÉ KRESBY .....</b>	<b>19</b>
2.1 VNITŘNÍ FAKTORY .....	19
2.2 VNĚJŠÍ FAKTORY .....	21
<b>3 PODPORA A FUNKCE KRESBY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>24</b>
3.1 UKOTVENÍ KRESEBNÝCH ČINNOSTÍ V RVP PV .....	24
3.2 FUNKCE KRESBY V PEDAGOGICKÉM PROCESU .....	25
3.3 ROLE UČITELE PŘI PODPOŘE DĚTSKÉ KRESBY .....	28
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>32</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>33</b>
4.1 VÝZKUMNÝ CÍL A OTÁZKY .....	33
4.2 VÝZKUMNÉ METODY .....	34
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK A JEHO CHARAKTERISTIKA .....	34
4.4 SBĚR DAT .....	36
4.5 ZPRACOVÁNÍ DAT.....	37
<b>5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>38</b>
5.1 KLÍČOVÉ DETERMINANTY PŮSOBÍCÍ NA KRESBU V SOUČASNÉM PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ .....	38
5.2 VYUŽITÍ KRESBY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ POHLEDEM UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL .....	50
5.3 INTERPRETACE KRESBY DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU UČITELKAMI MATEŘSKÝCH ŠKOL .....	56
<b>6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>61</b>
6.1 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU .....	64
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>66</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....</b>	<b>70</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>71</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>72</b>
<b>SEZNAM SCHÉMAT .....</b>	<b>73</b>



<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>74</b>
---------------------------	-----------

## ÚVOD

Kresba je jedním z nejdůležitějších projevů tvůrčí činností dětí a zároveň klíčovým prvkem ve vzdělávacím procesu v předškolním věku. Představuje nejen prostředek pro vyjádření myšlenek a pocitů, ale také důležitý nástroj pro rozvoj jemné motoriky, pozornosti a představivosti. Tyto a další aspekty kresebné činnosti naznačují význam kresby v životě dítěte a v prostředí mateřské školy vyzdvihují roli učitele, který hraje klíčovou roli při podpoře a rozvoji kresby u dětí v tomto věku.

Tato práce je sondou do tématu dětské kresebné činnosti, a to právě s důrazem na roli učitele mateřských škol. Motivace ke zpracování práce daného tématu vychází z vlastního zájmu o danou problematiku. Dětská kresba představuje jedinečnou formu komunikace a sebevyjádření, která může být pro učitele významným nástrojem pro jeho práci s dětmi. A ačkoliv je potenciál kresby v pedagogickém procesu nepopíratelný, realita jeho využití je již diskutabilní. Motivace k výzkumu pramenila mimo jiné také z přímé konfrontace s názory o ústupu a upozadění kresby v současném předškolním vzdělávání. Tyto názory od samotných učitelek mateřských škol ve mně vzbudily zvědavost a touhu proniknout do tématu hlouběji. Cílem práce je tedy popsat pohled učitelek mateřských škol na kresbu dítěte předškolního věku v současném předškolním vzdělávání.

Práce je rozdělená na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je strukturovaná do tří na sebe navazujících kapitol. Po zpracování odborné rešerše a studiu odborné literatury zde byla vymezena teoretická východiska zaměřená na znaky, vývoj a faktory jej ovlivňující. Pozornost je dále věnovaná podpoře a funkčnímu využití kresby v pedagogickém procesu s důrazem na roli učitele.

V praktické části jsou po metodologii představeny výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu, který byl realizován prostřednictvím rozhovorů s osmi učitelkami mateřských škol. Zjištění výzkumu poukazují na klíčové determinanty působící na kresbu dětí v předškolním věku, dále na způsoby využití kresby v pedagogickém procesu a postup interpretace dětské kresby z perspektivy učitelek mateřských škol.

Tato práce může být informačním zdrojem pro učitele mateřských škol, ale také pro všechny, které zajímá téma kresebného projevu dětí, a kteří chtějí porozumět komplexnosti této činnosti a jejím benefitům na rozvoj dítěte nejen předškolního věku.

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# **1 DĚTSKÁ KRESBA**

Kresba je spontánním a neformálním vyjádřením vnitřního světa jedince prostřednictvím linií a barev. Jedná se o zcela autentickou činnost, která mu nabízí příležitost vyjádřit svůj jedinečný pohled na svět, přenést své emoce na papír a zakusit požitky z činnosti samotné.

V následujících podkapitolách je kresebný projev představen blíže, a to z perspektivy různých teoretiků. Pozornost je věnovaná pojmovému vymezení, představení znaků a specifik kresby dítěte předškolního věku a ontogenezi dětského výtvarného projevu.

## **1.1 Vymezení pojmu kresby**

Přirozená lidská činnost, neverbální projev člověka, vyjadřovací prostředek či výtvarná technika. Pojem kresby lze definovat mnohými způsoby. Dětský kresebný projev je středem zájmu řady autorů, kteří jej ve svých publikacích popisují různě.

Plevová s Pugnerovou (2022) vnímají kresbu jako přirozenou lidskou činnost, pro kterou má člověk ve své podstatě vrozený předpoklad. Pravděpodobně se jedná o odkaz na skutečnost, ve které je kresebný projev v určité formě součástí života každého člověka. Kresebný projev je nejen přirozenou činností, ale podle Jolley (2010, in Vágnerová, 2017) také neverbálním projevem, jež slouží k vyjádření vnitřních pohnutek a emocí. Autorka kresbu přirovnává ke hře a řeči. Mezi těmito projevy lze vidět souvislost právě v jejich schopnosti reflektovat vnitřní svět do vnějšího prostředí. Cognet (2013) interpretuje kresbu jako svobodnou tvorbu dítěte, která je však závislá na interakci s druhým. Aby kresba naplnila svůj potenciál, musí být viděna a interpretována. V takovém pojetí získává pojem širší sociokulturní rozměr. V prostředí mateřské školy se zdá být jako příznačné popsat kresbu také jako výtvarnou techniku, která je charakteristická liniovým dvourozměrným zobrazením na ploše (Křížová, 2018).

Již z výše zmíněných formulací je patrné, že interpretace natolik triviálního pojmu je velmi variabilní. Je však důležité zmínit, že si jednotliví autoři neodporují, ale významně se doplňují. Na základě těchto poznatků lze kresebný projev chápat jako zcela přirozenou a svobodnou činnost dítěte, která je odrazem jeho vnitřního světa.

## **1.2 Znaky a specifika dětské kresby**

Dětský výtvarný projev se přirozeně liší od projevu dospělého, který je již charakteristický detailním zobrazováním se smyslem pro co nejpřesnější ztvárnění skutečnosti. Dítě v období

předškolního věku nedisponuje natolik rozvinutými dovednostmi, jako dospělý jedinec. V kresbách lze zachytit řadu znaků, které se v určitých vývojových obdobích opakovaně objevují. Charakteristické znaky v kresebném projevu úzce souvisí a korelují s dosaženou vývojovou úrovní dítěte (Hazuková, 2011). Zejména u dětí předškolního věku lze upozorovat řadu znaků, jimiž se jejich kresby vyznačují. Šupšáková (2013) hovoří dokonce o tzv. jednotném stylu dětských kreseb, který je typický lineárním zobrazováním, úsporností tahu a množstvím objektů na jedné ploše. U mladších dětí je kresba spíše motorickou záležitostí, není natolik vyvinutá a přirozeně v ní nelze nalézt takové znaky, o kterých Šupšáková (2013), ale i jiní teoretici hovoří.

Právě Šupšáková (2013) ve své publikaci poukazuje na řadu znaků, které lze v dětských kresbách upozorovat. Zmiňuje ku příkladu disproporci (viz. obrázek 2), nepoměr a deformaci objektů. Jednotlivé objekty má dítě tendenci zvětšovat a zvýrazňovat dle jeho subjektivní důležitosti. Jako typické uvádí dále také vytváření grafických typů, což jsou zažitá a osvědčená postupy, které dítě používá k zobrazování určitých objektů. Při zobrazování prostoru je možné upozorovat tzv. intelektuální horizont, oddělení prostoru pomocí dělicí čáry. V dětské kresbě lze dále identifikovat zobrazovací automatismus, rytmus, opakování a symetrii (viz. obrázek 1). Zcela běžná je také personifikace či antropomorfismus, tedy ožívování neživého. Výčet znaků Plevová s Pugnerovou (2022) obohacují o grafoidismus, který označuje sklon kresby ve směru písma (viz. obrázek 3) a R – princip, využívání pravých úhlů. Často skloňovaná je také transparentnost, která se vyznačuje tak zvaným rentgenovým viděním (viz. obrázek 4). Dítě zobrazuje i objekty, které by na první pohled nemusely být viditelné, jako například obsah tašky, interiér domu apod.

Je nutné připomenout vývojovou podmíněnost výše zmíněných specifických znaků. Ne všechny znaky se musí v kresbě předškolního dítěte nutně objevit. Jedná se o velmi specifickou a individuální záležitost (Plevová & Pugnerová, 2022). Podle Hazukové (2011) je nezbytné, aby byl učitel v mateřské škole obeznámený jak s vyskytujícími se znaky, tak také s jejich vývojovou podmíněností. Povědomí o znacích, které se v kresbě dítěte objevují, mohou učiteli odkrýt či upozornit na případnou odchylku od normativního vývoje dítěte.



**Obrázek 1** *Zobrazovací automatismus*



**Obrázek 2** *Disproporce*



**Obrázek 3** *Grafoidismus*



**Obrázek 4** *Transparentnost*

(Šupšáková, 2013, s. 43, 75, 70, 67)

### 1.3 Ontogeneze dětské kresby

Kreslířské schopnosti prochází přirozeným vývojem, který podléhá psychickému i fyzickému zrání dítěte. Pro skutečné porozumění kresebnému projevu dítěte je nezbytná znalost vývojových zákonitostí (Plevová & Pugnerová, 2022). V oblasti rozvoje dítěte ve výtvarných činnostech lze právě znalost vývojových zákonitostí považovat jako jednu ze stěžejních. Učitel naplňuje v prostředí mateřské školy diagnostickou funkci a v jeho kompetenci je poznat, zda kresba odpovídá věku dítěte. Proto by měl každý učitel mateřské školy disponovat alespoň povědomím a základními znalostmi o ontogenezi dětské kresby.

Oblast vývoje kresebného projevu vzbuzuje zájem u nejednoho autora. Za teoretika, který položil základy pro ontogenetické vymezení kresby je považován George – Henry Luquet, který pohlížel na vývoj kresby ve vztahu ke schopnosti dítěte vnímat a zobrazovat realitu.

Jako další neopomenutelné teoretiky v této oblasti je důležité zmínit Cyrila Burta, Viktora Löwenfelda, Jeana Piageta či Roselina Davido (Stadlerová, 2020; Goodman, 2021). Českými teoretiky lze nazývat Jaromíra Uždila, či Marii Vágnerovou.

Následující tabulka nabízí přehled vývojových fází dětského výtvarného projevu z perspektivy vybraných teoretiků.

**Tabulka 1** *Vývojové fáze kresby dle vybraných teoretiků*

<b><i>GEORGE – HENRY LUQUET</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Náhodný realismus</i></li> <li>• <i>Nepochopený realismus</i></li> <li>• <i>Intelektuální realismus</i></li> <li>• <i>Vizuální realismus</i></li> </ul>
<b><i>VIKTOR LOWENFELD</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Stádium čmáranic</i></li> <li>• <i>Preschematické stádium</i></li> <li>• <i>Schematické stádium</i></li> <li>• <i>„Gang Age“ (kresebný realismus)</i></li> <li>• <i>Pseudonaturalistické stádium</i></li> <li>• <i>Umění adolescentů</i></li> </ul>
<b><i>ROSELINE DAVIDO</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Období skvrn</i></li> <li>• <i>Stádium čmáranic</i></li> <li>• <i>Stádium čarání</i></li> <li>• <i>Stádium „hlavonožců“, univerzálních postav</i></li> <li>• <i>Transparentnost a sklápění</i></li> <li>• <i>Vizuální realismus</i></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Presymbolická fáze</i></li> <li>• <i>Přechod na symbolickou úroveň</i></li> </ul>



<p><b>MARIE VÁGNEROVÁ</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Fáze symbolické kresby</i></li> <li>• <i>Přechod k vizuálnímu realismu</i></li> <li>• <i>Fáze druhotné schematizace</i></li> </ul>
-------------------------------	--

(Davido, 2008; Vágnerová, 2017; Goodman, 2021)

Mezi jednotlivými klasifikacemi vývojových stádií kresby lze zachytit řadu průniků, ale také odlišností. Všichni autoři popisují vývoj kresebného projevu v několika po sobě jdoucích fázích, čímž se shodují a potvrzují proměnu a vývoj výtvarného projevu v životě jedince. Jednotlivé klasifikace také dokládají posloupnost tohoto vývoje, protože všechny vývojové fáze respektují postup od rané a bezděčné formy vyjadřování k té komplexnější a detailnější. A přestože autoři vymezují vývojové fáze dětského výtvarného projevu, respektují individuální vývoj jedince a připouští individuální průběh těchto fází s ohledem na dítě.

Kromě zmíněných podobností jsou při porovnávání vybraných klasifikací patrné také jisté distinkce. Na první pohled je zjevný rozdíl v množství samotných fází. To je dáno samotným přístupem autorů a jejich orientací na klíčové aspekty vývoje. Lowenfeld i Vágnerová se věnují vývoji kresebných dovedností jedinců i v adolescentním věku, kdežto Luquetova a Davidova klasifikace končí fází vizuálního realismu, který nastává o pár let dříve. Další rozdíl lze spatřit v označení jednotlivých fází. Každý z autorů používá k popisu vývoje kresebného projevu vlastní terminologii. Zatímco Viktor Lowenfeld používá označení jako „gang age“, Marie Vágnerová hovoří o „fázi druhotné schematizace“. Shoda naopak nastává v označení vývojových fází termíny „vizuální realismus“ či „stádium čmáranic“. Zdá se, že schopnost zobrazovat realitu sehrává dle autorů ve vývoji výtvarného projevu zásadní roli. Odkazuje na ni G. H. Luquet, Roselino Davido či Marie Vágnerová. G. H. Luquet na základě schopnosti dítěte zobrazovat realitu dokonce koncipoval celou svou klasifikaci. Jiní své klasifikace zaměřili na psychické, intelektuální či vizuální aspekty.

Řada teoretiků ve svých publikacích odkazuje právě na G. H. Luqueta a připouští, že jeho klasifikace je platná dodnes. Nicméně jeho pojetí se zdá být velmi povrchové a vzhledem k vývojovému období dítěte předškolního věku ne zcela konkrétní, proto ani v této práci nebude jeho teorie primárním zdrojem. Vývoj kreslířských schopností bude představen blíže po vzoru Vágnerové (2017) a bude doplněn o poznatky dalších teoretiků.

### ➤ *Presymbolická fáze*

Stádium často popisované jako období „čmárání“ a „čarání“, které se nejčastěji přisuzuje projevu dítěte do 3 let. Kresebná činnost nemá záměr ani cíl v zobrazování něčeho konkrétního, skutečného. Dítě z počátku kresebné činnosti naplňuje radost a požitek z činnosti samotné. Jedná se primárně o motorickou záležitost – dítě drží tužku, kterou pohybuje po ploše (Davido, 2008; Goodman, 2021).

### ➤ *Přechod na symbolickou úroveň*

Kolem 3. roku života dítěte je typické zpětné přisuzování významu na první pohled bezobsažným kresbám dítěte (Cognet, 2013). Podle Vágnerové (2017) je právě schopnost dítěte interpretovat obsah své kresby signifikantní a značí přechod na symbolickou úroveň kresby. Dítě mezi 3. a 4. rokem používá k zobrazování objektů jednoduché grafické znaky, jakými je kruh, ovál či kupříkladu tečka. Tyto znaky používá na základě jejich významu, podobnosti, ale také schopnosti daný znak nakreslit (Plevová & Pugnerová, 2022). Této fázi se přisuzuje také specifické zobrazení postavy známé pod pojmem hlavonožec. Vágnerová (2017) nazývá hlavonožce dokonce jako základní schéma zobrazování lidské postavy. Takové zobrazení reprezentuje kruhový útvar, k němuž jsou připojené čáry. Vágnerová (2017) významně dodává, že hlavonožec není důkazem neznalosti částí lidského těla. Dítě v této fázi pouze nedokáže své znalosti promítnout do kresebného projevu.

### ➤ *Fáze symbolické kresby*

V období mezi 4. a 5. rokem si dítě osvojuje vlastní zobrazovací strategie a schémata, která ve svých kresbách opakovaně používá. V dětské kresbě lze tedy spatřit v tomto období jakýsi osobitý kreslířský styl. Děti jsou ve svých zobrazovacích schématech velmi pevní a mění je spíše sporadicky (Plevová & Pugnerová, 2022). Luquet nazývá období symbolické kresby obdobím intelektuálního realismu, v němž dítě vychází ze svých znalosti, které do svých kreseb promítá. Jinými slovy kreslí vše, co ví, nikoliv co vidí, a to vše bez ohledu na perspektivu (Piaget & Inhelderová, 2010). Vágnerová (2017) také odkazuje na zobrazování množství detailů, jež dítě považuje za důležité.

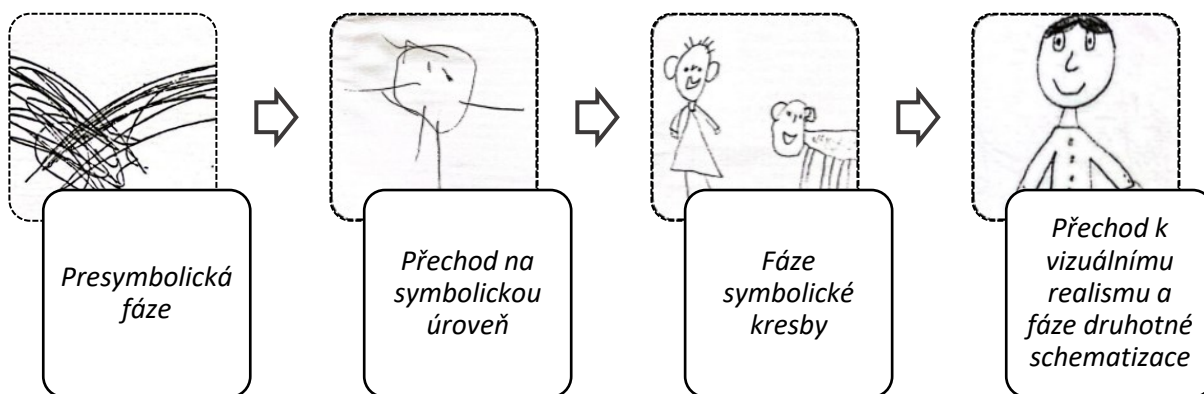
### ➤ *Přechod k vizuálnímu realismu a fáze druhotné schematizace*

V kresbách dítěte ve věku 7 až 12 let lze pozorovat fázi vizuálního realismu, která je v souladu s kresbou dospělého. Kresba již zachycuje reálný obraz dané skutečnosti, který zaujímá již pouze z jednoho úhlu pohledu a vykazuje tedy známky elementární perspektivy (Davido, 2008; Cognet, 2013, Vágnerová, 2017).

Ve fázi druhotné schematizace, v období prepuberty, mají děti tendenci být ke svým kreslířským schopnostem velmi kritické, soustředí se na výsledek a z kresebné činnosti se vytrácí žádoucí spontánnost (Plevová & Pugnerová, 2022).

Pro přehled a názornou představu slouží následující schéma, který obsahuje název vývojové fáze a k ní příslušející vizuální zobrazení zpočátku čmáranice, později lidské postavy.

**Schéma 1** *Vývojové fáze kresby dle Vágnerové*



(Vágnerová, 2017, s. 24, 26, 30, 143)

## 2 FAKTORY PŮSOBÍCÍ NA VÝVOJ A ÚROVEŇ DĚTSKÉ KRESBY

Kresba je pro dítě v období předškolního věku významnou činností, která je silně ovlivněna biologickými, psychologickými, ale také sociokulturními aspekty. Je zajímavé tyto aspekty sledovat právě v kresbě, která je do určité míry obrazem o dítěti, jeho aktuální vývojové úrovni, ale i prostředí, ve kterém vyrůstá a které ho formuje.

V následujících kapitolách jsou tyto determinující faktory popsány detailněji. Na elementární úrovni je lze kategorizovat na vnitřní a vnější.

### 2.1 Vnitřní faktory

Vnitřními faktory lze nazývat individuální rysy jedince, či procesy, které probíhají uvnitř jeho organismu a následně ovlivňují jeho chování a prožívání. Stadlerová (2020) odkazuje na vzájemnou korelaci mezi vývojem dětské kresby, úrovní inteligence dítěte, úrovní řeči a motoriky. Na význam vnitřních faktorů však poukazuje také Bednářová a Šmardová (2021) a řadí mezi ně kromě mentální vyspělosti dítěte a úrovně motoriky, také lateralitu, zrakové vnímání, paměť, představivost a pozornost. Vybrané vnitřní faktory jsou popsány podrobněji.

#### ➤ *Mentální vyspělost dítěte*

Bednářová a Šmardová (2021, s. 10) uvádí: „*Kreslení jako součást vývoje dítěte souvisí s jeho celkovou mentální vyspělostí*“. Samotné teoretičky jsou si však vědomé jistého rozporu a neúplnosti svého tvrzení a upozorňují na úskalí, která v této souvislosti vyplývají na povrch. Dětská kresba se často využívá za účelem posouzení aktuální vývojové úrovně dítěte. Kresba samotná však nemá dostatečnou vypovídající hodnotu. A ačkoliv se mentální zaostalost dítěte pravděpodobně v kresbě prokáže, nelze tento jen zobecňovat a aplikovat na všechny případy. „*Máme právě toho, kdo hledí na svět analyticky a vyjadřuje se enumerativně (vypočítáváním znaků), prohlásit za inteligentnějšího než toho druhého, který se vyjádřil zhuštěně, bez detailů, ale jednoznačně?*“ (Uždil, 2002, s.64). Právě tato metafora se zdá být v tomto kontextu příhodná. Způsob kresebného vyjádření dítěte skutečně může být pouze odrazem jeho osobnosti, zájmů a preferencí, nikoliv ukazatelem jeho intelektu.

#### ➤ *Úroveň motoriky*

Motorika je pojem zastřešující soubor pohybových schopností organismu, které jsou řízeny nervovým systémem jedince (Průcha et. al., 2013). Motorické dovednosti se dělí

na dovednosti hrubé a jemné motoriky, motoriky mluvidel, očních pohybů a grafomotorické dovednosti. Lze tedy konstatovat, že k tomu, aby dítě mohlo kreslit, potřebuje nejprve oporu v těle, v rukou a prstech. Neméně důležitá je však také schopnost koordinovat pohyb oka a ruky. Ve vztahu ke kresbě lze hovořit nejvýznamněji právě o grafomotorice, která zahrnuje pohyby probíhající výhradně při kreslení, později psaní (Bednářová & Šmardová, 2021; Bednářová & Šmardová, 2022). Průcha et. al. (2013) popisuje grafomotoriku také jako psychomotorickou činnost. To znamená, že kreslení, později psaní, není pouze o pohybu, ale také o psychice.

Tyto jednotlivé dovednosti motorického vývoje se přirozeně zdokonalují se zráním dítěte, stejně tak se však mohou také zhoršovat v důsledku vad, nemocí či úrazů (Průcha et. al., 2013). Jestliže je dítě handicapované, nebo pouze nedostatečně zralé, v kresbě se to pravděpodobně projeví.

#### ➤ ***Zrakové vnímání***

Vizuomotorická koordinace, tedy koordinace oka a ruky, ale není jediným působícím faktorem na kresebnou činnost dítěte v oblasti zrakového vnímání. Je to také schopnost dítěte zrakové analýzy, syntézy a zrakové diferenciaci (Bednářová & Šmardová, 2021).

- *Zraková analýza*: schopnost vnímat rozdíly i podobnosti, zaznamenat detaily
- *Zraková syntéza*: schopnost vytvořit celek z viděného
- *Zraková diferenciaci*: schopnost rozpoznat odlišný prvek v řadě, uvědomit si polohu předmětu v daném prostoru (Ibid, 2021).

Lze sem však zařadit také zrakovou paměť, či vnímání barev (Bednářová & Šmardová, 2022). Na základě výše uvedeného můžeme říct, že k tomu, aby dítě dokázalo kresebně vyjádřit to, co chce, potřebuje vidět a vnímat prostor, vidět rozdíly, ale i podobnosti, musí být schopné zachytit detaily, zapamatovat si je a jednotlivé komponenty následně přenést na papír v celistvý obraz.

#### ➤ ***Pozornost, paměť a představivost***

Význam pozornosti, paměti a představivosti v souvislosti s vývojem a úrovní kresby Uždil (2002) popisuje takto: „*Co je prožito, je i dobře uloženo a schopno budoucího použití*“ (Uždil, 2002, s. 100). Schopnost koncentrace a směřování pozornosti žádoucím směrem je podmínkou vnímavosti. Až v momentě, kdy se dítě soustředí a vnímá, dokáže si žádoucí zapamatovat. Přenáší tak reálný obraz dané skutečnosti do své mysli, kde je tento obraz

nazýván představou. Tyto představy se následně stávají motivem ke kresebné činnosti. Dítě se postupně pokouší kresebně vyjádřit některou ze svých představ, ačkoliv je to disciplína poměrně náročná a zpočátku je pro druhé jen stěží rozpoznatelná (Uždil, 2002; Bednářová & Šmardová, 2021).

Kromě výše zmíněných aspektů vývoje dítěte lze mezi vnitřní faktory působící na kresbu dítěte zařadit také schopnost vědomě řídit své chování, tedy schopnost seberegulace. V této souvislosti lze hovořit o schopnosti dítěte rozhodovat o své kreslířské činnosti, plánovat její postup, svou představu uskutečnit a následně zrevidovat, zda výsledek odpovídá této představě (Plevová & Pugnerová, 2022).

Identifikace obtíží a nedostatečné úrovně dítěte v jedné z výše zmíněných oblastí může být pro učitele ukazatelem na případný prostor pro rozvoj dítěte, který by mohl vést mimo jiné přirozeně také k rozvoji výtvarného projevu dítěte.

## 2.2 Vnější faktory

Význam vnitřních činitelů na vývoj a úroveň dětské kresby je nezpochybnitelný. Vágnerová (2017) a řada dalších teoretiků, jako Šupšáková (2013), Goodman (2021), Lipnická (2007), či Bednářová a Šmardová (2021) však dále upozorňují také na význam sociokulturního prostředí. Průcha et. al. (2013) definuje sociokulturní prostředí jako: „*prostředí života určité sociální skupiny, se specifickými charakteristikami její kultury*“ (Průcha et. al., 2013, s. 274). Jako příklad uvádí způsob trávení volného času, hodnoty, ale i materiální zajištění dané skupiny. To se podle Vágnerové (2017) může do kresby promítnout mnohými způsoby – obsah, způsob či velikost zobrazení daných objektů. V důsledku působení sociokulturních faktorů uvádí také riziko diferenciacce průběhu vývoje kreslířských dovedností dítěte.

Této teorii však výrazně oponuje George – Henry Luquet, který ačkoliv položil základy pro ontogenetické vymezení kresby, prosazoval ne příliš populární názor: „*G. H. Luquet předpokládal, že existuje univerzální vzorec vývoje dětské kresby, který nezávisí na sociokulturním prostředí*“ (Vágnerová, 2017, s. 22).

Na první pohled se může zdát, že zde vzniká jistý rozpor mezi jednotlivými tvrzeními a z části tomu tak skutečně je. Tyto poznatky však lze uvést do kontextu a zachytit mezi nimi průnik. Na základě několika teoretických vymezení vývojových fází dětského výtvarného projevu lze říct, že se v určitých etapách vývoje dítěte objevují v kresbách stejné či podobné

zobrazovací reprezentace – čmáranice, hlavonožec, vizuální realismus apod. Lze tedy operovat s myšlenkou, že existuje univerzální vzorec vývoje dětské kresby. Je však také nezbytné připustit význam sociokulturního prostředí, kterého je dítě součástí. Dítě je od narození formováno právě sociokulturními činiteli – lidmi, prostředím, společností. Chování, vnímání, prožívání a jednání dítěte je mimo jiné výsledkem působení právě těchto činitelů. A z první kapitoly, o vymezení pojmu kresby, je již známo, že kresebný projev není nic jiného než svobodná činnost dítěte (tedy chování a jednání) a odraz jeho vnitřního světa (tedy vnímání a prožívání).

Jestliže má na dítě a jeho kresebné vyjadřování vliv sociokulturní prostředí, zdá se příhodné identifikovat jeho jednotlivé elementy. V následující části budou stručně představeny vybrané sociální a kulturní prvky v současné společnosti působící na dítě a jeho kresebný projev.

#### ➤ *Kulturní aspekty v současné společnosti*

Společnost je v současné době charakterizovaná řadou sociokulturních aspektů. Jedná se v první řadě o probíhající globalizaci, která se ve společnosti odrazila mimo jiné v prudkém rozvoji komunikačních a informačních technologií. Vliv multimediálních technologií a masová komunikace s nimi spojená má své pozitivní přínosy, ale také řadu negativních dopadů. Mezi zmíněná negativa patří neustálá přesycenost množstvím podnětů, které na dítě, ale i na dospělé jedince působí prostřednictvím reklam, billboardů či televizního vysílání (Lipnická, 2007; Kraus, 2014; Urban, 2017). Podle Urbana (2017) tak dochází k celkovému snižování kvality života a k proměně životního stylu, který se odráží primárně ve způsobu trávení volného času.

Současné dochází také k výrazné diferenciaci společnosti. Vznikají výrazné rozdíly mezi bohatými a chudými rodinami. Socioekonomický status rodin je odlišný po materiální, ale i psychosociální stránce, liší se úroveň dosaženého vzdělání a celková hodnotová orientace. Rodina v dlouhodobém časovém horizontu ztrácí význam v životě jedince. Rodiny ztrácí stabilitu, dochází k výrazně větší rozvodovosti a vyskytují se různé alternativy společného soužití. Funkci rodiny doplňují školy, které jsou v současné společnosti dalším výrazným kulturním aspektem. S celkovou orientací na výkon a rostoucími požadavky na jedince, rostou i požadavky od školy a klade se větší důraz na profesionalizaci učitelů (Gillernová et. al., 2011; Kraus, 2014). Obzvláště v prostředí mateřské školy se v posledních letech stále intenzivněji diskutuje o významu vysokoškolského vzdělání, přičemž zájem vychází jak ze strany odborníků, tak také od samotných učitelů (Koťátková, 2014;



Wiegerová et. al., 2015). Všechny tyto faktory spolu přímo souvisí a promítají se do sociálního prostředí dítěte.

### ➤ *Sociální prostředí*

Sociální prostředí je tvořeno lidmi, vztahy, vzájemnou interakcí a uspořádáním celé společnosti. Ve vztahu k dítěti lze hovořit o rodině či mateřské škole (Kraus, 2014). Jedná se konkrétně o působící prvek rodiče, sourozence, širší rodiny, ale i učitele, provozních zaměstnanců mateřské školy a ostatních dětí. Takové prostředí lze z pedagogického hlediska posuzovat a rozlišovat na zdravé a optimální nebo na podnětově chudé a znevýhodňující (Kraus, 2014). Dítě se v raném věku není schopné naučit nic jiného než to, co vidí ve svém okolí. Na základě toho, čím je dítě v tomto období obklopeno si utváří tzv. kulturní identitu (Gillernová et. al., 2011).

V souvislosti s rozvojem kreslířských schopností je přímá podpora dítěte od okolí zcela zásadní. Matthews (2003) dokonce tvrdí, že raný vývoj kresebné činnosti dítěte je přímo ovlivněn reakcemi okolních lidí. Také poukazuje na problémové projevy dospělých, kteří buď dítěti neposkytují žádnou podporu, ani zpětnou vazbu nebo mají naopak tendenci příliš zasahovat a ovlivňovat výsledky kresby dítěte. Tato tendence může pramenit právě ze zmiňované přílišné orientace na výkon (Kamarzarín et. al., 2014).

Jestliže tedy teoretici hovoří o vlivu sociokulturního prostředí na dětskou kresbu, hovoří o vlivu globalizace, technologického pokroku a masové komunikace, o proměně rodiny a jejich životního stylu a v neposlední řadě o významu a proměně školy. Zdá se příhodné připomenout slova Vágnerové (2017) a zmínit, že všechny tyto sociokulturní faktory mohou mít za následek proměnu kresebného vyjadřování dítěte, a to ať už v obsahu, ve způsobu zobrazování či dokonce v průběhu celkového kresebného vývoje dítěte. Proto je důležité, aby ty faktory, které lze do jisté míry ovlivnit, byly možná co nejkvalitnější a působily ve prospěch dítěte. Globalizaci, technologický pokrok a snad ani celkové proměny ve společnosti není v silách jednotlivců ovlivnit, ba dokonce zvrátit. Je však možné zamýšlet se nad vlastním přístupem, komunikací či dostupností materiálních prostředků a vytvořit dítěti co možná nejlepší podmínky pro rozvoj v oblasti kresebného projevu. Pro účely této práce bude v následující kapitole věnovaná pozornost právě podpoře a harmonickému rozvoji kresby dítěte v prostředí mateřské školy.

### 3 PODPORA A FUNKCE KRESBY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Na význam podpory kresby v prostředí mateřské školy poukazoval již sám Jan Ámos Komenský, který v Informatoriu školy mateřské uvedl:

Hned v této mateřské škole mají být děti uvedeny i do malování a psaní, a to třeba hned ve třetím či čtvrtém roce, podle toho, jak má kdo všímavou a zvědavou mysl. Jmenovitě tím, že jim dáme do rukou křídý (u chudších dětí uhly), aby si dělaly tečky, čárky, háčky, kličky, křížky a kolečka, jak chtějí. Také jim to můžeme pomalu ukazovat na příkladech, ale všechno jen formou hry a zábavně (Komenský, 2020, s. 45).

Tento úryvek zdůrazňuje začleňování kresebných činností do vzdělávacího procesu v mateřské škole. Mezi řádky lze zachytit však také význam role učitele při podpoře těchto dovedností, která vyznívá jako motivující, inspirující, ale i podněcující. Přístup k podpoře kresebných dovedností je zde dále popisovaný jako hravý a zábavný. Tyto a další poznatky přesahující tento úryvek jsou konkrétněji představeny v následujících podkapitolách.

#### 3.1 Ukotvení kresebných činností v RVP PV

Integrace kresebných činností do vzdělávacího procesu v mateřské škole lze v současnosti sledovat v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, dále pouze v RVP PV. Tento dokument vymezuje obsah a cíle předškolního vzdělávání a je jakýmsi teoretickým rámcem pro práci s dětmi předškolního věku. Vzdělávací obsah je zde strukturován do pěti oblastí: *Dítě a jeho tělo*, *Dítě a jeho psychika*, *Dítě a ten druhý*, *Dítě a společnost* a *Dítě a svět*. Každá z těchto oblastí dále obsahuje dílčí cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a případná rizika.

Samotný pojem „kresby“ či „kresebných činností“ však v RVP PV nalézt nelze. A jelikož RVP PV, na rozdíl od RVP ZV, nesoustředí obsah vzdělávání do oborů a výchov, ale právě do zmiňovaných oblastí, nelze v něm nalézt ani pojem „výtvarná výchova“. V rámci kurikula pro předškolní vzdělávání lze operovat s označením „výtvarné aktivity/činnosti“, avšak ani ty z obsahu vzdělávání výrazně nevyznívají. Přesto jsou jednotlivé prvky výtvarných aktivit patrné v každé z pěti oblastí. Protože ačkoliv se neobjevují v cílech vzdělávání, jsou v mnoha případech prostředkem jejich realizace. Na tyto cíle je nezbytné nahlížet s jistým přesahem. Potenciál výtvarných činností může být totiž daleko výraznější, než se na první pohled může zdát (Hazuková, 2011; Stadlerová, 2020; MŠMT, 2021).

Například v oblasti *Dítě a jeho tělo* je výtvarná činnost prostředkem k naplnění cíle, který směřuje k rozvoji jemné motoriky prostřednictvím manipulace mimo jiné s výtvarným materiálem či výtvarnými pomůckami. Svě opodstatnění má také v rozvoji a užívání všech smyslů, přičemž v případě výtvarných aktivit lze hovořit o hmatu a zraku. V oblasti *Dítě a jeho psychika* slouží výtvarné činnosti ke kultivaci představivosti a fantazie, ale také k rozvoji tvořivosti či komunikativních dovedností – popis, či komentář vlastního výtvaru. Zároveň dochází k rozvoji vlastního sebevyjádření a budování vnitřního sebevědomí. Nejednou v této práci zazněl význam druhé osoby při podpoře kresby, tedy ani oblast *Dítě a ten druhý* nestojí v pozadí. V prostředí mateřské školy lze realizovat řadu výtvarných her a experimentů kolektivního charakteru. V takovém případě se výtvarná aktivita stává prostředkem posilování prosociálního chování a rozvoje kooperativních dovedností. Prostřednictvím oblasti *Dítě a společnost* má dítě příležitost setkat se s uměním i mimo prostředí mateřské školy účastí na kulturních akcích, vernisážích či výstavách. Skrze výtvarnou činnost si dítě dle RVP PV také tříbí estetický vkus a učí se vnímat řadu uměleckých a kulturních podnětů. Také vzdělávací oblast *Dítě a svět* nabízí prostor pro využití výtvarných činností, a to skrze poznávání jiných kultur a okolního prostředí. Získané poznání může dítě využít jako námět k dalšímu tvoření, ba dokonce k samotnému tvoření využít přírodních materiálů (Stadlerová, 2020; MŠMT, 2021).

V jednotlivých oblastech je však prvků výtvarných činností mnohem více. I z uvedených příkladů je patrné, že jsou výtvarné aktivity výrazným prostředkem k naplňování řady cílů, které se mohou zdát na první pohled s nimi zcela nesouvisejícími. Rozpoznat potenciál výtvarných aktivit k naplnění dílčích cílů je již v kompetenci učitele mateřské školy. Nedostatečná znalost těchto cílů a případného prostoru pro výtvarné aktivity může podle Hazukové (2011) vést k potlačení výtvarného potenciálu ve výchovně vzdělávacím procesu.

### **3.2 Funkce kresby v pedagogickém procesu**

Z předchozí kapitoly je již zřejmé, že kresba, jakožto výtvarná činnost, má v pedagogickém procesu své opodstatnění. Z podstaty samotné kresebné činnosti a cílů, které dokáže kontinuálně naplňovat lze vyvodit několik jejích funkcí. Za těmito funkcemi lze spatřit samotný význam kresby v předškolním vzdělávání. O funkcích a významu kresby hovoří Bednářová a Šmardová (2021), Plevová a Pugnerová (2022) či ku příkladu Vágnerová (2017). Po sjednocení jednotlivých teorií si lze představit význam kresby v souboru celkem čtyř funkcí, a to jak ve vztahu k dítěti, tak také k učiteli. Jedná se o funkci expresivní,

komunikativní, terapeutickou a diagnostickou. Mezi funkcemi a významem je patrná jistá součinnost. Právě naplněním těchto funkcí získává kresba skutečný a hlubší význam v kontextu předškolního vzdělávání.

#### ➤ *Expresivní funkce*

Hartl (2004) popisuje termín „expresivní“ jako synonymum pro vyjadřovací, lze jej však chápat také jako výrazový. Kresba nabízí dítěti jedinečný prostor pro vyjádření v prvé řadě toho, co vidělo nebo zažilo, zároveň však slouží jako prostředek k vyjádření vnitřních emocí, prožitků či traumat. Dítě se prostřednictvím kresby učí vyjadřovat své postoje, názory a interpretace vnějšího dění (Vágnerová, 2017).

V takovém případě je kresba významná nejen pro samotné dítě, ale i pro učitele. Kresebné vyjádření dítěte se totiž stává pro učitele důležitým vhledem do jeho prožívání či uvažování. Skrze kresbu a její interpretaci se dokáže také lépe orientovat v jeho potřebách a zájmech. To mohou být pro učitele cenné informace, které může využít k podpoře celkového rozvoje dítěte (Bednářová & Šmardová, 2021; Vágnerová, 2017). Bednářová a Šmardová (2021) však v této souvislosti upozorňují na posuzování obsahu kresby z psychologického hlediska, ke kterému jsou již potřebné odborné znalosti, kterými učitel mateřské školy nedisponuje.

#### ➤ *Komunikativní funkce*

Kresba však není pro dítě pouze výrazovým prostředkem, ale také prostředkem komunikace. Dítě se vyjadřuje kresebně mnohem dříve než slovně, proto kresba v určitém období přebírá funkci sdělovací, nahrazuje verbální komunikaci. Kresba je tedy nositelem určitého sdělení ve vizuální podobě (Vágnerová, 2017). Na svém významu nabývá i pro děti, které jsou stydlivé, nesdílné a uzavřené, pro ně může být kresba bezpečným prostředkem k navázání kontaktu s druhými, ba dokonce k samotné komunikaci (Bednářová & Šmardová, 2021). V této souvislosti lze kresbu vnímat nejen jako prostředek komunikace, ale také jako její předmět.

V prostředí mateřské školy nabývá tato funkce na svém významu také pro učitele, který může prostřednictvím kresby přispět také k rozvoji komunikativních dovedností dítěte. Wright (2010) poukazuje na význam komunikace a reflexi tvůrčího procesu. Tím, že učitel klade otázky a zajímá se o interpretaci kresby dítětem získává jedinečný vhled do podstaty jeho práce a dokáže lépe porozumět obsahu i formě zobrazení jednotlivých objektů v kresbě. Zároveň při popisu kresby rozvíjí u dítěte schopnost třídit své myšlenky a následně je reprodukovat.

Význam dialogu s dítětem o jeho kresbě potvrzuje také výzkum, který popisuje Podobnik et. al. (2021). Interpretace dítětem se velmi často liší od interpretace dospělého, proto je zájem o popis kresby z perspektivy dítěte velmi důležitý.

#### ➤ *Terapeutická funkce*

Kresebná činnost má také řadu terapeutických účinků, a to nejen na děti, ale i dospělé. I zde lze odkázat na předešlé funkce kresby – pozitivní účinek na dítě může mít již to, že tíživé situace či emoce přenesou na papír. Nicméně Vágnerová (2017) udává, že terapeuticky může působit již samotný tvůrčí proces, který má abreaktivní funkci. To znamená, že má kresebná činnost svou povahou moc dítě odreagovat a odpoutat jeho pozornost od zmiňovaných stresorů či tíživých situací.

Terapeutické účinky kresby dokládá také výzkum, který zkoumal účinky kresby na agresivitu a stres dětí předškolního věku. Výsledky dokládají 95% účinnost kresebné činnosti na tyto projevy. V diskusi autoři odkazují na význam arteterapie, která je založená na neverbální aktivitě stimulující koncentraci a smyslové vnímání, čímž zpětně potvrzují a přisuzují kresbě terapeutickou funkci (Kamarzarin, et. al., 2014).

Jestliže si je učitel vědomý terapeutických účinků kresby na dítě, tak s nimi může v pedagogickém procesu vědomě a cíleně pracovat. Kresebnou činnost může pravidelně zařazovat jako činnost zacílenou na zklidnění dětí, či zmírnění stresových situací, ve kterých se děti v mateřské škole mnohdy ocitají.

#### ➤ *Diagnostická funkce*

Pro učitele mateřské školy nese dětská kresba ještě jednu důležitou funkci, a to funkci diagnostickou. Kresebný projev je totiž odrazem celkové vývojové úrovně dítěte a úrovně jemné motoriky a grafomotoriky. Zároveň však vypovídá o zrakovém a prostorovém vnímání a vizuomotorice (Bednářová & Šmardová, 2021).

Syslová et. al. (2018) představuje rozbor kresby jako jednu z diagnostických metod, která však sama o sobě není vypovídající. Aby měla výpovědní hodnotu, je přímo nezbytné vnímat ji s ohledem na dítě a jeho sociokulturní zázemí. Proto odkazuje na rozbor dětské kresby pouze jako doplňkovou diagnostickou metodu, protože sama o sobě může být zavádějící.

Kresba nese několik funkcí, které odráží její význam v pedagogickém procesu. Pro dítě je kresba prostorem pro vyjádření, předmětem komunikace s dětmi i dospělými, ale také prostředkem k celkovému zklidnění. Pro učitele je jednoduše zdrojem informací o dítěti

a nástrojem k jeho celkovému rozvoji. Nicméně jestliže lze za jednotlivými funkcemi spatřit samotný význam kresby, vyvstává zde důraz na učitele a jeho roli při podpoře dětské kresby.

### **3.3 Role učitele při podpoře dětské kresby**

Role učitele v mateřské škole je obecně velmi komplexní a zastřešuje řadu dílčích rolí – pečovatel, motivátor, organizátor, komunikátor, inspirátor apod. V první řadě má však učitel roli průvodce, který skrze prožitek, zkušenost a tvořivost provází děti na cestě za poznáním (Wiegerová et. al., 2015). Právě tato role je považována za klíčovou, a to obzvlášť v prostředí mateřské školy. A ačkoliv se jedná o obecnou charakteristiku role učitele, je zřejmé, že se promítá do jejího každodenního působení a do všech realizovaných činností, a ani ty výtvarné nejsou výjimkou.

Aby však byl učitel kvalitním průvodcem, musí být nejprve odborníkem, který má všeobecný přehled, neustále se sebevzdělává a orientuje se v aktuálním dění. Informace jsou zcela klíčové k tomu, aby dokázala dělat rychlá a „správná“ rozhodnutí. Těmito informacemi jsou myšleny informace o cílech, metodice, předpokládaných výsledcích a následcích pedagogické činnosti (Hazuková, 2011). Odbornost a informovanost učitele se následně promítá do jejích dalších rolí, jako je organizátor, motivátor, či inspirátor. Znalosti a informace lze tedy považovat za základní pilíře pro roli učitele při podpoře dětské kresebné činnosti.

S vědomím si vlastní odbornosti přichází učitel do mateřské školy a využívá ji při plánování a organizování výtvarných činností. Zcela stěžejní roli sehrává při výběru výtvarného úkolu, který by měla volit vždy s ohledem na aktuální schopnosti a vývojovou úroveň dětí. Každý výtvarný úkol by měl mít jasně definovaný cíl, aby se činnosti nestávaly samoučelné. Nabídka činností by měla být pestrá a bohatá na různorodé formy a metody práce. Neméně důležitou částí je ta organizační, která spočívá v zajištění příznivých podmínek z hlediska prostoru i času. Jedná se také o zprostředkování a představení výtvarného úkolu dětem, které by mělo být stručné, jasné a přehledné (Hazuková, 2011; Křížová, 2018). Podstatnou fází je také samotné ukončení činnosti a následná práce s kresbou či jiným výtvarným produktem.

Z organizace, řádu a řízení však nelze vypustit tvořivost a spontaneitu, která má obzvlášť ve výtvarném projevu výrazné postavení. Ačkoliv učitel plánuje, organizuje a koordinuje výtvarnou činnost, měla by se oprostit od své představy o výsledku a vyvarovat se tlaku na „správnost“. Stadlerová (2020) obzvlášť upozorňuje na tendenci učitelů mateřských škol

předkládat dětem předlohy a vzory, které potlačují jejich jakoukoliv tvořivost a spontaneitu. V mateřských školách je tento přístup často znatelný a viditelný na nástěnkách, které obsahují řadu naprosto stejných výkresů, což je z dlouhodobého hlediska zcela nežádoucí. Role učitele spočívá ve vytvoření takových podmínek, ve kterých se může dítě svobodně vyjádřit bez ohledu na zadání a předlohu. V dětech by měl vzbuzovat pocit sebedůvěry a vítat jakékoliv tendence vyjádřit se bez ohledu na výsledek. Tento cíl nelze minout, jestliže učitel respektuje a ctí princip diferenciací a individualizace v pedagogickém procesu (Stadlerová, 2020).

Existuje však mnoho dalších doporučení a zásad, které jsou určeny pro učitele za účelem efektivní podpory dítěte v kresebné činnosti. Tato doporučení zpracoval například Goodman (2021), Uždil (2002), či Matthews (2003). Z důkladné rešerše a kontemplace dat, vyvstal soubor deseti zásad, které vyzdvihují pozitivní působení učitele, které přispívá k optimální podpoře dětské kresby v pedagogickém procesu. Jednotlivé zásady jsou opřeny o stručný komentář, jež vysvětluje jejich podstatu.

### ➤ *Zásady pro práci s dětskou kresbou*

#### *1. Vytvářet a přizpůsobovat prostředí kresebné činnosti*

Prostředí je pro podporu kresebného projevu zcela klíčový, avšak poněkud široký pojem. Tato zásada hovoří o významu vyčlenění speciálního prostoru ve třídě pro kresebnou či jinou tvůrčí činnost. Samotný akt vytvoření zvláštního a speciálního místa pro tvorbu automaticky zdůrazňuje její důležitost a vytváří respekt k činnostem, které zde probíhají. Takové prostředí by nemělo být přesyceno množstvím vizuálních podnětů, které by odpoutávaly pozornost dětí. Samozřejmostí je pak dostupnost rozmanitých, věku přiměřených, a především volně přístupných výtvarných materiálů (Goodman, 2021).

#### *2. Zajišťovat dostatek času pro kresbu*

Tvůrčí proces vyžaduje čas, a to ať dítěte, či dospělého, protože se skládá z několika po sobě jdoucích kroků. Od inspirace přetavené v představu o obsahu kresby, přes experimentování a práci s výtvarnými materiály až k hodnocení hotového díla. Celý tento proces vyžaduje dostatek času a trpělivosti přihlížejícího (Goodman, 2021).

#### *3. Dbát na přípravu a úklid pracovního místa*

Podle Uždila (2002) respektováním této zásady vede učitel dítě k samostatnosti. V praxi se jedná o přípravu výtvarných materiálů a pomůcek, zároveň však o udržování pracovního



místa v čistotě po celou dobu činnosti a jeho uvedení do původního stavu i po dokončení činnosti. Jedná se o návyk, jehož benefity lze zaznamenat i v jiných než výtvarných činnostech.

#### ***4. Respektovat individualitu dítěte***

Od čistě materiálních a organizačních zásad je důležité věnovat pozornost zásadám vztahujícím se k učiteli, jeho přístupu a komunikaci. Uždil (2002) a Matthews (2003) se shodují a tvrdí, že na kresebný projev dítěte by měl učitel nahlížet bez předsudků a s plným respektem k jeho aktuální vývojové úrovni. Kresba dítě se vyvíjí svým úměrným tempem a je zcela zcestné snažit se tento vývoj urychlit, či do něj jinak výrazně zasahovat.

#### ***5. Vnímat jinakost kresebného vyjádření***

Tato zásada zčásti navazuje na tu předchozí. Nejen, že by měl učitel respektovat individualitu dítěte, ale měl by také vnímat různorodost kresebného vyjadřování. Některé děti se vyjadřují velmi konkrétně a některé mají sklon spíše k abstraktnímu zachycení vlastních představ. Každá práce dítěte si zaslouží respekt, uznání a přístup se vši vážností (Uždil, 2002).

#### ***6. Nezasahovat do kresby dítěte***

Stadlerová (2020) i Goodman (2021) ve svých publikacích upozorňují na rizikové chování učitele při podpoře kresby dítěte. Dětský výtvarný projev by měl zůstat skutečně osobitým vyjádřením dítěte, nikoliv zkreslenou představou dospělého. Učitel by neměl do tvůrčího procesu dítěte nijak zasahovat. Jakákoliv tendence učitele pomoci dítěti přímým zásahem do kresby, předkreslením objektů či usměrněním celé tvorby výrazně brání dítěti v tvořivosti a spontaneitě.

#### ***7. Vyvarovat se přílišné chvále i kritice při hodnocení***

Uždil (2002), Matthews (2003) i Goodman (2021) se shodují a vyzdvihují význam hodnocení kresby učitelem. Takové hodnocení by podle nich mělo být přímé a zacílené na konkrétní prvek. Výrazně odporují bezúčelným prohlášením typu: „to je hezké“, „to se ti povedlo“. Za daleko efektivnější považují konstruktivní zpětnou vazbu typu: „je vidět, že sis dal opravdu záležet, líbí se mi, jaké barvy si použil při kresbě tvého domu“ apod. Stejně tak by se učitelé při hodnocení kresby dítěte měly vyvarovat jakéhokoliv znevážení, neuvážlivé kritice, ironii či sarkasmu. Taková zpětná vazba by mohla dítěti skutečně ublížit a ovlivnit jeho celkový vztah ke kresebné činnosti.

### ***8. Podporovat u dítěte volnou kresbu***

V mateřské škole jsou omalovánky, pracovní listy a jiné předlohy často oblíbenou součástí výtvarných činností. Avšak místo předkládání již předkreslených objektů by měli učitelé spíše vytvářet prostor pro volnou kresbu dítěte. Tento přístup na rozdíl od předešlého podporuje tvořivost a představivost dítěte (Goodman, 2021).

### ***9. Zachovat hravost v kresbě***

I přes veškeré záměry a cíle, se kterými učitel k výtvarné činnosti přichází, by měl mít na paměti hravost, lehkost a spontaneitu, aspekty, které by se z celého procesu neměly vytratit. Výtvarná činnosti by se neměla stát povinností, ale zůstat příjemnou a zábavnou činností, ve které se dítě může svobodně vyjádřit (Uždil, 2002).

### ***10. Kresby vystavovat, uchovávat a sledovat jejich vývoj***

Podle Goodmana (2021) je zásadní jednotlivé práce vystavovat na viditelné místo jako důkaz jejich významnosti. Dítě má tak prostor si kresbu opakovaně prohlížet, případně ji sdílet s rodiči či ostatními dětmi. Uždil (2002) navíc vyzdvihuje význam archivace dětských kreseb za účelem sledování vývoje dítěte a mapování jeho pokroků.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V předešlé části bakalářské práce byly popsány základní teoretická východiska o kresebném projevu dítěte se zaměřením na rozvoj kresby v prostředí mateřské školy.

Již z teoretické části vyplývá, že je kresebný projev dítěte v předškolním věku jedním z hlavních vyjadřovacích prostředků. Ukazuje se tedy jako nezbytné, aby měl učitel v mateřské škole povědomí o významu kresby v předškolním věku a byl dostatečně kompetentní na to, aby dokázal potenciál kresebného projevu dítěte efektivně využít.

Praktická část práce je sondou do individuální práce učitelek mateřských škol právě s kresbou dítěte předškolního věku. Vzhledem k povaze tématu je tato bakalářská práce výzkumnou, nikoliv aplikační. Podle Hendla (2016) lze tento výzkum definovat jako základní typ výzkumu, který se vyznačuje formováním elementárních poznatků.

Určující byla volba metodologického přístupu k dané problematice. Ve vztahu k dosavadní představě o plánovaném výzkumu byl zvolen kvalitativní přístup. Švaříček a Šedřová (2014) popisují tento přístup jako induktivní. Teprve po realizaci výzkumu hledá výzkumník mezi nasbíranými daty souvislosti, z nichž vyvozuje závěry. Kvalitativní přístup tedy není závislý na teorii, ale sám ji tvoří. Primárním důvodem volby byla možnost prostřednictvím tohoto přístupu proniknout do hloubky a podstaty daného tématu. A jelikož je tématem této práce kresebný projev dítěte pohledem učitelek mateřských škol, bylo primárním cílem skutečně nahlédnout do práce učitelek a porozumět jejich postojům a postupům v této oblasti.

### 4.1 Výzkumný cíl a otázky

Před realizací výzkumu byl stanoven hlavní cíl, na jehož základě byla formulována hlavní výzkumná otázka a další dílčí výzkumné otázky.

#### **Hlavní cíl výzkumu:**

- Popsat pohled učitelek mateřských škol na kresbu dětí v současném předškolním vzdělávání.

#### **Hlavní výzkumná otázka:**

- Jaký je pohled učitelek mateřských škol na kresbu dětí v současném předškolním vzdělávání?

### **Dílčí výzkumné otázky:**

- Jaké vlivy působí na kresbu dítěte v současném předškolním vzdělávání?
- Jak učitelky mateřských škol využívají dětskou kresbu ve výchovně vzdělávacím procesu?
- Jak učitelky mateřských škol interpretují kresbu dítěte předškolního věku?

## **4.2 Výzkumné metody**

Jako nejvhodnější metoda se vzhledem k charakteru práce ukázal rozhovor. Švaříček a Šed'ová (2014) spatřují výhodu této metody v možnosti kladení otevřených otázek, prostřednictvím kterých dokáže výzkumník porozumět postojům a názorům participanta ve vztahu k dané problematice.

Pro svobodu v kladení otázek a případný prostor pro přizpůsobení jejich formulace či uspořádání byl zvolen typ polostrukturovaného rozhovoru. Podkladem pro rozhovory byl předem připravený seznam otázek, jejichž pořadí a znění bylo však vždy přizpůsobené aktuální situaci. K hlubšímu porozumění a prohloubení odpovědi byla v určitých momentech uplatněná tzv. sondáž (Hendl, 2016).

Hendl (2016) ve své publikaci detailně popisuje a předkládá návrhy pro tvorbu a následné řazení jednotlivých otázek v rozhovoru. Dle jeho doporučení byly otázky rozděleny do několika sekvencí – otázky na zkušenosti participantky<sup>1</sup>, na její názory a otázky vztahující se k jejím znalostem. Poslední částí rozhovoru byla názorná ukázka dětské kresby, kterou se měla participantka pokusit interpretovat a popsat její jednotlivé znaky.

## **4.3 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika**

V poslední době lze pozorovat trend zvaný feminizace školské profese, který označuje stále rostoucí počet žen působících na pozici učitele. V předškolním vzdělávání je podíl žen téměř stoprocentní (Průcha, 2017). Z toho důvodu je i výzkumný vzorek této práce čistě femininní. Základním souborem výzkumného vzorku byly učitelky mateřských škol. Ze základního souboru byl následně provedený dostupný výběr učitelek. Rozhovory byly realizovány tedy s učitelkami z blízkého či známého okolí, které souhlasily s účastí na výzkumu.

---

<sup>1</sup> Výzkumný soubor mé empirické části je čistě femininní, proto je v celém textu používán ženský rod

K výzkumu bylo osloveno celkem 8 učitelek mateřských škol, jež jsou charakterizovány níže (tabulka 2). Při popisu participantek a analýze dat je zachována anonymita všech účastnic. K označení participantek jsou používána číselná označení. V charakteristice participantky je vždy uvedený věk, výše dosaženého vzdělání, délka praxe a případné poznámky. V anonymitě zůstalo jméno, město a název pracoviště, ve kterém participantka aktuálně působí.

Z charakteristiky je patrné, že byl výzkumný vzorek velmi rozličný. Výzkum tedy obsahuje data od učitelek s různým stupněm vzdělání a délkou praxe a nabízí tak ačkoliv subjektivní, tak ucelený a komplexní vhled do tématu kresby z pohledu učitelek mateřských škol.

**Tabulka 2** *Popis participantek*

<b>PARTICIPANTKA</b>	<b>VĚK</b>	<b>VÝŠE DOSAŽENÉHO VZDĚLÁNÍ</b>	<b>DÉLKA PRAXE</b>	<b>POZNÁMKY</b>
<b>č. 01</b>	27 let	Vyšší odborná škola – předškolní a mimoškolní pedagogika	1,5 roku	-
<b>č. 02</b>	21 let	Střední pedagogická škola	3 roky	V současnosti studující UMŠ v kombinované formě (2. ročník)
<b>č. 1</b>	26 let	Magisterské vzdělání - Předškolní pedagogika	2 roky	-
<b>č. 2</b>	25 let	Bakalářské vzdělání – Učitelství pro mateřské školy a speciální pedagogika	3 roky	-
<b>č. 3</b>	27 let	Magisterské vzdělání – Předškolní pedagogika	5 let	-

č. 4	21 let	Střední pedagogická škola	3 roky	-
č. 5	34 let	Bakalářské vzdělání - Učitelství pro mateřské školy	10 let	Ředitelka MŠ
č. 6	35 let	Střední pedagogická škola	12	Nedokončené vysokoškolské studium ve 3. roce (Bakalářské vzdělání – Učitelství pro MŠ & Speciální pedagogika)

#### 4.4 Sběr dat

Při sběru dat byly respektovány etické zásady, na které odkazuje Skutil (2011). Podmínkou účasti na výzkumném šetření bylo podepsání informovaného souhlasu, jehož cílem bylo seznámit participantky se záměrem výzkumu a využitím jeho výsledků. Podpisem participantky výzkumu také stvrzovaly souhlas s pořízením audiozáznamu za účelem následné transkripce rozhovoru.

Sběr dat tedy probíhal formou realizace rozhovoru, pořízení audiozáznamu a následně jeho zpětné transkripce. V úvodu každého rozhovoru byla participantka obeznámená s předpokládanou délkou rozhovoru a s členěním jednotlivých otázek na tři hlavní části.

Jednotlivé rozhovory byly realizovány ve dvou formách, a to v přímém kontaktu s participantkou, nebo prostřednictvím online prostředí formou videohovoru. Online forma byla realizovaná pouze v krajních případech, ve kterých vzdálenost, časové a jiné okolnosti nedovolovaly být s participantkou v bezprostředním kontaktu.

Před realizací samotného výzkumného šetření byl provedena pilotní studie za účelem ověření připraveného rozhovoru. Prostřednictvím pilotáže byla ověřována funkčnost rozhovoru. Cílem bylo zjistit, zda jsou otázky strukturované srozumitelně a zda vedou k naplňování stanovených cílů. Po uskutečnění dvou pilotních rozhovorů s participantkami č. 01 a č. 02 byl obsah rozhovoru mírně přehodnocený a znění jednotlivých otázek upraveno. Některé z otázek byly zcela vyřazeny, protože se ukázaly jako bezúčelné.



## **4.5 Zpracování dat**

Při analýze a zpracování získaných dat bylo uplatněno tzv. otevřené kódování dat, které spočívá v rozdělení výpovědí na jednotlivé segmenty, kterým jsou následně přidělené jednoslovné, či víceslovné kódy (Švaříček & Šedřová, 2014). Následovalo několikafázové načítání všech transkriptů a identifikování hlavních témat. Již během prvního čtení transkriptů byla zachycena řada opakujících se kódů. V další fázi následovalo systematické zkoumání vztahů a souvislostí mezi identifikovanými tématy.

Ze získaných dat a daných kódů byly následně tvořeny kategorie a subkategorie. Témata, která se ukázala jako věcná, účelná a vypovídající byla popsána, analyzována a interpretována v následující kapitole.

## 5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Při zpracování získaných dat vyvstaly celkem tři významové kategorie, které jsou představeny v tabulce č. 3. Jednotlivé kategorie jsou dále členěny na subkategorie, jež jsou v následujících kapitolách podrobeny hlubší analýze. Jedná se o subkategorie, které navazují na vytyčený cíl této práce a zároveň odpovídají na stanovené výzkumné otázky.

**Tabulka 3** *Kategorie a subkategorie*

<i><b>KATEGORIE</b></i>	<i><b>SUBKATEGORIE</b></i>
<i><b>Klíčové determinanty působící na kresbu v současném předškolním vzdělávání</b></i>	Vliv médií na kresbu dítěte v předškolním věku
	Vliv sociálního prostředí na kresbu dítěte v předškolním věku
	Vliv učitelek mateřských škol na kresbu dítěte v předškolním věku
<i><b>Využití kresby v předškolním vzdělávání pohledem učitelek mateřských škol</b></i>	Kresba jako prostředek rozvoje dítěte
	Kresba jako forma terapie pro dítě
	Kresba jako diagnostický nástroj učitele
<i><b>Interpretace kresby dítěte předškolního věku učitelkami mateřských škol</b></i>	Vývojové zákonitosti v kresbě
	Identifikace znaků v kresbě
	Deskripce postavy v kresbě

### 5.1 Klíčové determinanty působící na kresbu v současném předškolním vzdělávání

V této kategorii je popsán pohled učitelek mateřských škol na kresbu dítěte v současném předškolním vzdělávání. Tato kategorie obsahuje další tři subkategorie, jež na základě

výpovědi analyzují klíčové determinanty působící na kresbu dítěte v současném předškolním vzdělávání, které participantky shledaly jako významné. Jedná se o vliv médií, sociálního prostředí a poté vliv samotných učitelek mateřských škol.

Učitelky poukazují na tyto vlivy jako na prvky, které do kresby vstupují, působí na ni, a dokonce ji v čase proměňují.

### ➤ Vliv médií na kresbu dítěte v předškolním věku

Výpovědi participantek: 01, 02, 1, 2, 3, 5,

Jedním z výše zmíněných vlivů vnímají učitelky mateřských škol média, která Chromý (2014) popisuje jako komunikační prostředky, jež slouží k přenosu informací či zábavě. Tato média mohou existovat v různých formách, od tištěných médií (noviny, časopisy), přes rozhlasová a satelitní média (televize, rozhlas), až po ta digitální (internet, sociální média). K produkci a šíření obsahu využívají média řadu digitálních zařízení – pro příklad lze uvést počítače, telefony, či tablety. Média jsou v dnešní době bezpochyby součástí života každého jedince, včetně veřejného prostoru a děti s nimi přichází denně do bezprostředního kontaktu. Výpovědi jednotlivých participantek výzkumu indikují vliv médií na kresbu dítěte. Participantky na tuto problematiku nahlíží jak z hlediska obsahu kresby, tak její formy.

Učitelka č. 3 řekla: „...určitě se před 50 lety neobjevily na dětských kresbách telefony a ano, a takové věci, které děti moc zajímají...“

Tato výpověď bezpochyby míří k obsahu kreseb, ve kterých si učitelka všímá objektů, které lze obecně nazvat zmíněnými digitálními zařízeními a zároveň zařízeními reprezentující současnou moderní dobu. Je to však zcela přirozená tendence dítěte, které kreslí to, čím je obklopeno, co vidí a co ho zajímá.

V podobném duchu promluvila i učitelka č. 1: „...Myslím si, že před 20 lety nekreslili maminku s telefonem v ruce, nebo nekreslili, teď plácnu, třeba segway nebo tatínka s notebookem, to tehdy ne asi nekreslili...“

Otázkou zůstává, zda nedochází k tomu, že tyto podněty začínají převažovat nad jinými, běžnějšími a přirozenějšími. Jestliže dítě vyrůstá v prostředí, které je nasycené médii, lze očekávat, že se to odrazí i v jeho kresbě, přesněji v jejím obsahu.

K obsahu kresby vztahuje vliv médií také učitelka č. 5: „...leđa může být ovlivněná aktuální situací a tou společností. Takže letí nějaké pohádky, takže pokud bych měla říct, jako v čase, jako v horizontu třeba deseti let, tak před deseti lety byli oblíbení, já nevím, nebo dvaceti,

*třeba kačer Donald, tak všichni kreslili kačera. Ted'ka je to třeba Tlapková patrola a tady tyhle vnější...*

Učitelka č. 5 má již desetiletou praxi v oboru, tudíž ve své výpovědi srovnává obsah kreseb pravděpodobně s počátkem její praxe a současnost. Její tvrzení reprezentuje skutečnost, že dětské televizní pořady působily na obsah kreseb již před deseti lety.

Jednotlivé výpovědi indikují vliv mediálního působení na obsah kresby dítěte, což není nikterak znepokojující, ale zcela přirozené. Ukázalo se však, že média působí nejen na obsah, ale také na formu kresby a její jednotlivé prvky.

Se zajímavou myšlenkou přišla učitelka č. 02, která řekla: „...Ale když si vzpomenu na své obrázky, tak je to určitě tvar očí. Děti dnes sledují hodně kreslené pohádky, anime, kde ty oči jsou hodně velké, kulaté a mají tam různé odlesky. Takže oni namalují černé oko a k tomu malou kuličku, aby to bylo takové velké a roztomilé. Přitom já jsem takové oko nikdy nemalovala...Nebo třeba my jsme ted' malovali svatého Martina, bavili jsme se o legendě a o bílém koni. Pak děti malovaly ty koníky a byl tam koník, který byl fialový. Tak říkám: „Proč je ten koní fialový, on má nějakou deku přes sebe?“ A ona řekla: „No to je z My little Pony, to je moje oblíbená pohádka...”

První část její výpovědi jen potvrzuje výzkumy, na které ve své publikaci odkazuje Šupšáková (2013). Tyto výzkumy poukazují na to, že děti používají k zobrazování určitých skutečností různé a již osvědčené postupy, které se v čase formují a proměňují. V dnešní době je tato proměna přisuzována stále rostoucímu vlivu médií a jiných vizuálních tendencí. Co je však znepokojující je druhá část její výpovědi, kde učitelka poukazuje na to, že řada těchto mediálních obrazů zkresluje reálnou představu dětí o skutečné podobě jednotlivých objektů. Děti, které nemají přístup k těmto reálným objektům a nemají zkušenost s jejich vizuální podobou jsou skutečně odkázány na tyto mediální reprezentace. Právě kresba může napomoci tyto mylné prekoncepty odhalit a učitel tak odzrcadlit nedostatky v různých oblastech a tématech, s nimiž dítě přichází do styku.

I přes výše zmíněná zjištění některé z oslovených učitelek, konkrétně učitelky č. 2 a č. 01, neshledávají v oblasti kresby dítěte žádnou změnu a nahlíží na ni jako na neměnnou součást celého výchovně vzdělávacího procesu. Jako jedna z oponentek zmíněných tvrzení je učitelka č. 2, která řekla: „...Myslím si, že je to pořád stejné. A co se týká mateřské školy, tak si myslím, že to v životě dítěte, kdy jakoby třeba dejme tomu od těch tří let do šesti jakoby

*je v té školce, že se mu nabízí pořád stejné jakoby náměty. A myslím si, že je to jedno, opravdu na té době...*“

Tato výpověď se může zdát v rozporu s tvrzením o proměně obsahu kresby vlivem médií, nicméně z její výpovědi vyznívá, že učitelka hovořila o námětech, které jsou dětem nabízeny, ty mohou být bezpochyby stejné. Výše zmíněné učitelky však hovořily o kresbách, které vznikají spontánně, nikoliv řízeně.

Co se však ukazuje jako věcný protiargument je tvrzení učitelky **č. 01**, která uvedla: „...*takže ta kresba je podstatná a v dnešní době je to pořád stejné, nemyslím si, že by byla nějaká v pozadí...Já bych řekla, že vlastně je to i v čase stejné. Že tam je nějaký, jo, když se bavím třeba kresba postavy, tak hlavonožec. To je prostě u všech dětí, a to se nezměnilo...*“

Tato učitelka jednak poukazuje na význam kresby v současné době, ale také na vývojové zákonitosti, které jsou v kresbě stálé a neměnné. I Vágnerová (2017) ve své publikaci popisuje hlavonožce jako označení pro specifické zobrazení postavy typické pro dítě v určitém vývojovém stádiu a ukazuje se, že je skutečně součástí vývoje kresby každého dítěte.

Stejná učitelka (**č. 01**) však později svou výpověď doplnila a řekla: „...*Jo, když to třeba vztáhnu k technologiím, tak k tomuhle teď mají děti daleko větší přístup. To dřív nebylo. Takže si můžou najít třeba kočičku a vidí, jak ji nakreslit...*“

Tímto svým dodatkem ve své podstatě potvrzuje již výše zmíněné. Zároveň poukazuje na další zajímavou myšlenku, kterou se ve své publikaci zabývá také Goodman (2021), který upozorňuje na tendenci dětí kopírovat vizuální obrazy, kterými jsou díky médiím obklopeni. Z kresby se pak vytrácí tvořivost, kterou nahrazuje snaha co nejpřesněji napodobit viděné.

Lze tedy říci, že ačkoliv na kresbu dítěte působí řada mediálních faktorů, jsou zde aspekty, které jsou neměnné a vývojově uzákoněné.

#### ➤ **Vliv sociálního prostředí na kresbu dítěte v předškolním věku**

Výpovědi participantek: 02, 1, 6

Z analýzy dat vyvstal další zajímavý fenomén, kterým je vliv sociálního prostředí na kresbu dítěte v současném předškolním vzdělávání. Sociální prostředí je prostorem, který nás obklopuje, působí na nás a jehož jsme přirozenou součástí. V kontextu této subkategorie mluvíme o mikroprostředí, které Kraus (2014) ve své klasifikaci sociálního prostředí

vztahuje k sociálním skupinám, jež dítě obklopují. Jedná se primárně o rodinu a její dlouhodobé působení na dítě.

Řada oslovených učitelek (č. 02, 1, a 6) odkazuje na působení sociálního prostředí na kresbu dítěte, a to ve vztahu k způsobu trávení volného času dětí, přístupu rodičů či prostředí, ve kterém děti žijí.

Učitelka č. 1 uvedla: „...*Spíš si myslím, že se proměnilo postavení kresby v běžném životě dítěte, co se týče jako rodiny...Myslím si, že děti doma kreslí mnohem méně, než třeba kreslila moje generace. A že už prostě nemají tolik možná prostoru na tu kresbu z důvodu kroužků, kterých mají předškolní děti jako hromadu a už jim na to prostě možná nezbyvá čas. A když už mají ten čas, tak ho tráví u jiných zabavovadel než u pastelek...*“

Učitelka ve své výpovědi upozorňuje na značný vliv rodiny na kresbu dítěte. Všimá si, že děti kreslí méně v porovnání s dřívějšími časy a přisuzuje to nedostatku volného času. V závěru odkazuje opět na již výše zmíněné elektronické zařízení, které jsou v dnešní moderní době bezpochyby jednou z forem trávení volného času. Tato myšlenka částečně odkazuje na předešlou kapitolu o vlivu médií na kresbu dítěte. Způsob trávení volného času dětí je na samostatnou kapitolu, lze se však zamyslet nad příčinou tohoto jevu. Stává se kresba všední činností a stojí ve stínu právě oněch zmiňovaných „zabavovadel“? Volný čas dětí je do jejich určitého věku zodpovědností rodiče, který by měl zvážit do jaké míry dítě vystaví těmto vlivům. Otázkou zůstává, zda je kresba záležitostí zájmové preference dítěte, které v současnosti upřednostňuje jinou formu trávení volného času nebo je to právě rodič, který dítě vede k jiným zájmovým činnostem.

Učitelka č. 02 ve své výpovědi možná částečně odpovídá na předešlou otázku a řekla: „...*Vůbec, je to vůbec ani nezajímá. Hlavně často, když odnáší obrázky domů, tak strašně moc rodičů vidí první popelnici, co potkají cestou a obrázky vyhodí. Nezajímá je to a nevidí důvod v tom, proč by se o to měli zajímat...*“

Její slova jistě nejsou definující a nelze hovořit za všechny rodiče, nicméně nelze popřít myšlenku, která její výpověď obsahuje. V momentě, kdy rodič nejeví zájem o kresby dítěte ba dokonce nimi přímo opovrhne a před ním je vyhodí, pravděpodobně to nebude motivační prvek pro dítě se kresebné činnosti dále výrazně věnovat.

Jestliže rodič nevěnuje kresebné činnosti dítěte pozornost, lze předpokládat, že tuto činnost u dítěte nebude ani nijak výrazně podněcovat. Ostatně k tomu se vyjádřila i učitelka č. 6: „...*Tak určitě se to nějak vyvíjí v tom čase i v tom věku. Já si myslím, že tam záleží*

*i na jiných vlivech, co to dokážou ovlivnit. Myslím si, že i to, jak to rodiče vedou i doma, s tím dítětem. Jsou děti, které doma pastelky v životě neviděly a jsou děti, které vlastně dostanou omalovánku a jsou z toho šťastné...*“

Její výpověď ve své podstatě odkazuje na materiální vybavení a zajištění rodiny. Dále lze hovořit o socioekonomickém statusu rodiny. V momentě, kdy dítě nemá prostředky k tomu, aby se věnovalo kresebné činnosti v domácím prostředí, je možné, že se to odrazí i na úrovni jeho kreslířských dovedností, které se nebudou rozvíjet a vyvíjet úměrně jeho věku.

To v podstatě ze své praxe potvrzuje i učitelka č. **02**, která řekla: „...*pak u toho předškoláka se většinou setkávám s tím, jestli je dítě z podnětného prostředí. Setkala jsem se s tím, že i předškolák kreslil hlavonožce na úrovni max tříletáka. Ale pak jsme tam měli předškolačku, která nakreslila postavu s obočím, řasami a stíny, měla šperky a prsty s nehty...*“

Učitelka ve své výpovědi odkazuje na zaostalost dítěte v kresbě v důsledku nedostatku podnětů. Zde zůstává otázkou, do jaké míry lze tyto projevy přisuzovat podnětnému prostředí, které má bezpochyby velký vliv. Vývojová opožděnost, která se promítne v kresbě, může mít jistě i jiné příčiny, které je nezbytné neopomíjet.

Učitelka č. **6** poukázala na zajímavý jev, který zaznamenala ve své dlouholeté praxi a řekla: „...*Spíš vidím ten rozdíl v tom, třeba děti na dědině a děti ve městě. To tam fakt vidím, protože ty děti na té vesnici prostě opravdu si umí více zahrát tady v tomhlenctom, tu fantazii mají takovou rozvinutější než ty děti v tom městě. To jako fakt vidím. Pracovala jsem tam i tam a ta dědina má něco do sebe...*“

Ačkoliv se nejedná přímo o prostředí ve vztahu k rodině, nelze říci, že by místo bydliště do této kategorie nepatřilo. Takový druh sociálního prostředí ve své publikaci zmiňuje Kraus (2014), který ho rozděluje na tři druhy: venkovské, městské a velkoměstské. Nelze popřít, že tento faktor na dítě nikterak nepůsobí. Proto lze připustit, že je zkušenost učitelky č. **6** validní. Dítě je v obou případech obklopeno zcela jinými podněty a v průběhu jeho vývoje jej formuje množství jiných aspektů. Nelze však s jistotou říct, že život dítěte na vesnici zpravidla koreluje s rozvinutějšími fantazijními představami dítěte.

Mikroprostředí, ve kterém dítě vyrůstá ho bezpochyby formuje a kultivuje. Participantky č. **02**, **1** a **6** významně poukázaly na vliv rodiny v souvislosti právě s dětským kresebným projevem. Mezi působícími vlivy na dítě zmiňovaly materiální zajištění rodiny, množství podnětů v rodinném prostředí a samotný přístup rodičů ke kresbě dítěte.

### ➤ Vliv učitelek mateřských škol na kresbu dítěte v předškolním věku

Výpovědi participantek: 01, 02, 1, 2, 3, 4, 5, 6

Jestliže hovoříme o sociálním prostředí v širším kontextu, nelze z něj vynechat ani prostředí mateřské školy, které dítě formuje stejně tak významně jakožto to rodinné, nakolik v něm tráví mnoho času. Participantky výzkumu poukázaly na jeden z dalších faktorů, kterým je právě jejich angažovanost a zájem v oblasti kresby.

Učitelka **č. 5** uvedla: „...*Ono to taky záleží, když jim člověk přichystá prostředí, jakože ta spontánní kresba jako jo, ale když jim nenápadně dám, máme takový led panel, na to, když se dá omalovánka, co si vyberou z šuplíku a na to, když si položí papír, tak si můžou vytvořit svou vlastní omalovánku nebo kresbu, že to třeba jenom obkreslují takto. Když to máme během těch ranních činností jenom tak zapnuté, tak u toho se vystřídá celá třída a prostě opravdu chtějí a nejradši to dělají celý den, protože si to sami takhle udělali ...*“

Z této výpovědi vyznívá, že jakmile učitelka vyvine úsilí a záměrně vytváří podnětné prostředí a nabízí dětem kresebnou činnost, děti se jí účastní mnohem aktivněji. V její výpovědi nelze opomenout, že dětem předkládá zajímavou a atraktivní formu kresby, která je i mimo jiné technologickou záležitostí moderní doby. Tato forma pouhého obkreslování však potlačuje jakoukoliv tvořivost dítěte. Goodman (2021) v této souvislosti doporučuje práci s jinou formou zařazení těchto technologických zařízení. Řada mateřských škol již v současné době disponuje tablety a učitelky mateřských škol mají rázem příležitost nabízet dětem dětskou kresbu i v online prostoru. Goodman (2021) odkazuje na aplikace jako je Kids Doodle, Dipdap nebo Drawing Pad. Všechny tyto aplikace prezentuje jako vhodné pro děti od čtyř let.

Mnoho participantek (**č. 6, 2, 01, 02**) dále poukázalo na preference učitelek a připouští, že se mohou následně odrazit v práci s dětmi.

Učitelka **č.6** řekla: „...*Jsou právě učitelky, které mají k té výtvarce blíž a tady k tomu. A chtěou ty děti víc do toho tlačit, nebo jak kdyby nabídnout jim tu nabídku ohledně tady toho a pak jsou učitelky, které moc tady toto ne e a radši si půjdou s nima skládat kostičky, že...*“

Učitelka **č. 2** uvedla: „...*Asi si myslím, že záleží zrovna na tom jakoby konkrétním učiteli, který jakoby vzdělává to dítě. Pro někoho to nemusí být jako priorita, ta kresba, a raději dělá s dětmi jakoby jiné věci, ale já to mám opravdu ráda, tu kresbu...*“



Učitelka **č. 01** v podobném duchu hovořila: „...*Já si myslím, že je to o tom, která paní učitelka něco upřednostňuje. Ta, která je kreativní, tak víc s téma dětma tvoří, ta, která je víc hudebně založená, tak víc zpívá. Já mám třeba ráda oboje, takže já se to snažím kombinovat. Je to hodně o těch lidech, o těch paní učitelkách...*“

Učitelka **č. 02** dodala: „...*a určitě se to odvíjí od nějakých tvých koníčků. Když je člověk, kterého extrémně baví hudebka, sám hraje na hudební nástroj, tak se určitě bude víc zajímat o nějaký hudební projev a postupně dojde k dalším oblastem...*“

Vzdělávací nabídka je v RVP PV velmi pestrá a různorodá. Učitelky **č. 6, 2, 01 a 02** ve svých výpovědích hovořily pravděpodobně o činnostech estetické výchovy, mezi které RVP PV uvádí činnosti nejen výtvarné, hudební, ale také dramatické, pohybové, literární či slovesné (MŠMT, 2021). Svou povahou jsou tyto činnosti velmi odlišné a lze očekávat, že některé z těchto činností preferují učitelky více a některé méně. Načež odkazují i učitelky ve svých výpovědích. Angažovanost v jednotlivých činnostech odůvodňují osobními zájmy a preferencemi daných učitelek.

Totožné zjištění přinesl i výzkum, na který ve své publikaci odkazuje Stadlerová (2020). Kvalitativní výzkum potvrdil význam osobních zájmů, vztahu k výtvarné kultuře, ale také úrovně výtvarných dovedností učitelek mateřských škol na jejich následnou práci s výtvarnými činnostmi.

Již RVP PV mezi riziky estetické výchovy uvádí riziko nedostatku estetických podnětů a nedostatek příležitostí k rozvoji tvůrčích dovedností dítěte (MŠMT, 2021). Ačkoliv osobní zájmy a preference učitelek do výchovně vzdělávacího procesu jistě vstupují, neměly by se tyto vlivy nijak odrážet v práci s dětmi. Činnosti nabízené v mateřské škole by měly být různorodé a kultivovat dítě na všech úrovních nejen estetické výchovy.

V případě, že učitelka preferuje jiné činnosti a k výtvarným činnostem nemá tak blízký vztah, ale přesto by chtěla děti i v této oblasti odborně rozvíjet, nabízí se různé formy dalšího vzdělávání – kurzy, webináře, semináře apod. Při analýze dat byly zpracovávány výpovědi, v níž participantky popsaly své zkušenosti a pohled na další vzdělávání v oblasti kresby. Zdá se příhodné v této souvislosti tato data zmínit a analyzovat.

Pouze dvě učitelky, a to **č. 02** a **č. 4**, uvedly osobní zkušenost s dalším vzděláváním v oblasti kresby. Učitelka **č. 4** řekla: „...*Měly jsme kresbu té postavy od paní Bednářové, nějaký webinář jsme absolvovaly minulý rok a bylo to jako zajímavé...*“ Učitelka **č. 02** svou zkušenost popsala takto: „...*Já jsem se zúčastnila několika online webinářů na téma*

*diagnostika dítěte, správný vývoj dítěte nebo grafomotorika, kde jsem se setkala se vzděláním ohledně kresby...*“ Ve výpovědích obou učitelek lze nalézt hned několik spojitostí – obě absolvovaly další vzdělávání formou webinářů, které byly navíc obsahově zaměřené na kresbu dítěte v rámci diagnostiky. Výpovědi participantek naznačují jejich zájem o vzdělávání v této oblasti, protože byly ochotné investovat čas a úsilí do zdokonalování svých pedagogických dovedností v tomto směru.

Kdežto učitelky č. 1, 2, 5, 6 doposud nemají žádnou zkušenost s jakoukoliv formou dalšího vzdělávání v oblasti kresby, což dokládají také jejich výpovědi:

Učitelka č. 1 řekla: „...*Ted' ne, ale myslela jsem právě seminář v rámci vysoké školy. Takže tak, ale jinak zatím úplně ne...*“

Učitelka č. 2 řekla: „...*Přiznám se, že jsem v kresbě zatím nikdy nic nevyhledávala...*“

Učitelka č. 5 řekla: „... *Mhm, ano, ale neuskutečnila jsem ji.*“

Učitelka č. 6 řekla: „...*Ne úplně vzdělání, že bych si zaplatila nějaký webinář, nebo něco takového, protože nevím, jestli by mě to někam posunulo... A i tím, že jsem taková kreativní (smích) a umím si to sama vymyslet a podobně, tak nevím, jestli by mě to někam posunulo dál, ale spíš, když si už nevím rady, tak se kouknu kolikrát na internet a tam pohledám. Hodně jsem teda na těch facebookových skupinách, tam ty učitelky jsou jako...*“

Z analýzy dat vyplývá, že převažuje počet učitelek, které nemají žádnou zkušenost s jakoukoliv formou dalšího vzdělávání v tématu kresby. Otázkou zůstává, zda jsou příčinou opět osobní zájmy a preference, nezájem o výše zmíněné téma, či nedostatek zdrojů k dalšímu vzdělávání v tomto tématu.

Na tuto otázku možná částečně odpověděla učitelka č. 6, která uvedla, že si nemyslí, že by ji další vzdělávání někam posunulo. Sama sebe vnímá jako kreativní a kompetentní k tomu rozvíjet u dětí výtvarné dovednosti bez dalšího vzdělávání. Její další výpověď poukázala na další prvek vstupující do této problematiky, kterým je dostupnost výtvarných nápadů a návrhů na aktivity. Učitelky pak nemají potřebu se dále vzdělávat, protože vše potřebné naleznou na internetu. Učitelka č. 6 však v kontextu internetových sdílených skupin hovořila pravděpodobně ve vztahu k námětům výtvarných činností. Takových zdrojů je bezpochyby mnoho a zásoba inspirativních námětů je nevyčerpatelná. Ale další vzdělávání by mělo obsáhnout spíše metodickou stránku kresebné činnosti, nikoliv obsahovou.

Učitelky č. 1, 2 a 5 neuvedly konkrétní důvod, lze se tedy pouze domnívat o možných příčinách. Učitelka č. 5, která je zároveň ředitelkou mateřské školy měla na tuto problematiku jasný názor:

*„...Ony mají, ale většinou přímo ke kresbě a k výtvarce netíhnou, protože to je oblast, která se dá najít dobře na internetu, Pinterest, nebo všechny tady ty náměty. Ta výtvarka se dobře hledá. Takže nemyslím si, že by cítily potřebu mít na to nějaké školení. Že si radši vybírají náročnější věci, které jenom tak samy nenastudují doma...“*

Ačkoliv motivy jednotlivých učitelek budou jistě obecně velmi individuální, tak z výpovědí učitelek č. 5 a 6 vyplynulo zjištění, že učitelky neprojevují zájem o další vzdělávání v oblasti kresby, protože náměty k těmto činnostem jsou volně dostupné na internetu a raději upřednostní jiné, pro ně zajímavější a subjektivně náročnější témata. Ostatně i zde lze identifikovat shodu s výzkumem, na nějž odkazuje Stadlerová (2020). Ta v publikaci uvádí, že výsledky výzkumu odkryly jako jeden z výrazných zdrojů inspirace učitelek mateřských škol právě internetové zdroje a publikace nedostačující kvality. Zároveň uvádí, že tyto zdroje bývají často v rozporu s cíli předškolního vzdělávání.

Učitelky č. 1 a č. 2 dokonce uvedly, že jim žádná forma dalšího vzdělávání v oblasti kresby od ředitele/ky mateřské školy doposud ani nabídnuta nebyla.

Učitelka č. 1 řekla: *„...Zatím mi nic nabídnuto ani nebylo...“*

Učitelka č. 2 řekla: *„...Míváme spoustu seminářů, webinářů. Míváme hudební, sportovní, ale opravdu kresbu? To jsme neotevřely. Takže asi budu navrhovat...“*

Učitelka č. 02 ačkoliv absolvovala webinář zacílený na kresbu dítěte, popsala nedostatek dalšího vzdělávání v tomto tématu: *„...Nicméně mi přijde, že se ke mně dostalo velmi málo nabídek vzdělávání pro pedagogy v oblasti dítě a kresba, popřípadě jak a kde začít, pokud dítě nechce malovat...“* Problém dalšího vzdělávání tedy možná netkví pouze v nezájmu učitelek, možná lze příčinu hledat také u samotného vedení mateřských škol, tedy u ředitelů a ředitelek, které další vzdělávání zaměstnancům nenabízejí.

Zdá se, že z řady výpovědí (č. 1, 2, 5, 6) vyplývá, že kresba či výtvarné činnosti obecně nemají v kontextu dalšího vzdělávání významné postavení. Znamená to tedy, že je kresba učitelkami či vedením mateřských škol chápána jako běžná a poněkud jednoduchá činnost, která nevyžaduje pozornost a odborné znalosti učitelky? Ne tak docela. V otázce, zda považují znalosti o kresebném projevu dítěte za důležité, se poměrně shodly. Učitelky č. 1,

**2 a 6** vztáhly význam těchto znalostí primárně ke znalosti vývojových stádií kresby, která jim pomáhá při diagnostice.

Učitelka **č. 1** uvedla: „...*Jo myslím si, že ano, že už jenom co se týče toho diagnostického hlediska, s jakým se dívám na tu kresbu, tak bych tohle měla znát. Protože když mi šestileták kreslí hlavonožce, taky asi něco jinak, než by mělo být...*“

Učitelka **č. 2** řekla: „...*Určitě k tomu poznání toho dítěte a určení nějaké té úrovně, na které se zrovna nachází...*“

Učitelka **č.6** řekla: „...*Měly by znát nějaký vývoj té kresby, měly by ty učitelky poznat vlastně jak to jde od toho začátku, až po ty detaily, měly by to poznat. Myslím si, že by měly mít nějaký všeobecný přehled o té kresbě...*“

Z těchto výroků vyplývá význam znalostí vývoje kresebného projevu pro diagnostické účely. Učitelky zdůrazňují fakt, že by měly disponovat alespoň základními informacemi o kresbě a jejím vývoji, aby byly schopné kresbu následně adekvátně interpretovat a porozumět jí z diagnostického hlediska. Již v první kapitole o vývoji kresby lze nalézt odkaz na Vágnerovou (2017), která ve své publikaci vymezuje vývojové fáze dětské kresby, které jsou podmíněny věkem dítěte. Kresba dítěte je tedy výpovědí o jeho aktuální vývojové úrovni a pro učitelku v mateřské škole významnou informací. Aby si učitelka dokázala všimnout případné odchylky, musí disponovat znalostmi o normativním vývoji kresby.

Učitelky **č. 3 a 4** uvažovaly nad významem těchto znalostí v souvislosti s rozvojem dítěte i vzhledem k jeho individuálním potřebám.

Učitelka **č. 3** řekla: „...*Ta kresba je opravdu krásná a může se stát, že i máme extrémně nadané dítě, takže opravdu zaměřit se i na to nadání, abysme mohli doporučit třeba rodičům i co s tím dál, abychom o tom opravdu věděly co nejvíc...*“

Učitelka **č. 4** uvedla: „...*Jo, myslím si, že jo...Tak určitě třeba v rámci té grafomotoriky, potom je to nějaký předpoklad k psaní a souvisí to i s úchopem, na to se tady taky bere zřetel...*“

Diagnostika, rozvoj dítěte, odborný přístup k jeho individuálním potřebám a následná komunikace směrem k rodičům. To vše vyvstává učitelkám na mysl, při otázce na význam znalostí o dětském výtvarném projevu. Lze tedy říci, že jde obecně o jakýsi všeobecný přehled, kterým by učitelka v mateřské škole měla disponovat. A ačkoliv učitelky nemají zkušenost s dalším vzděláváním v této oblasti, vnímají její podstatu a některé z nich (**č. 1, 2,**

**3, 5)** skutečně projevily zájem o různé formy dalšího sebevzdělávání, ba dokonce nad ním již dříve uvažovaly.

**Učitelka č. 1:** „...*Myslím si, že kdybych narazila na něco zajímavého, tak se toho určitě zúčastním a případně, kdyby tam byla možnost i právě přes tu školku to nějakým způsobem zafinancovat nebo zajistit, tak bych za to byla ráda, to určitě...*“

**Učitelka č. 2:** „...*Možná začnu po tomhle rozhovoru (smích), některýma otázkama si mě fakt dostala. Fakt, nikdy jsem neuvažovala nad tím, jak je to zajímavé. Ale jak máš ty otázky, to člověka úplně navádí přemýšlet jinak...*“

**Učitelka č. 3:** „...*Já bych se chtěla zapsat i do kurzu kreslení, abych se naučila jako ještě líp kreslit, protože to moc nejde (smích). Ale určitě i právě ten kurz toho kreslení mi doporučila známá, kde probírají víc těch výtvarných technik, že když si to člověk zkusí sám, tak to je lepší, protože to těm dětem může předvést, líp vysvětlit, ty děti to líp pochopí...*“

**Učitelka č. 5:** „...*Mhm, ano, ale neuskutečnila jsem ji. Jsou prý nějaké skvělé online kurzy malování, kreslení, jako výtvarné pro dospělé, kde opravdu i ten, který neumí kreslit se prý kreslit naučí. A ráda bych se někdy naučila kreslit na vyšší úrovni, než je předškolák...*“

Motivace učitelek k dalšímu vzdělávání je skutečně pozitivním zjištěním a možná také motivací pro ředitele/ky mateřských škol, aby svým zaměstnancům další vzdělávání v této oblasti více zprostředkovávali. Pozoruhodný je také přístup učitelek **č. 3** a **č. 5**, které jsou motivované kultivovat nejprve své kreslířské dovednosti, aby později dětem předávaly vlastní zkušenosti, nikoliv pouze ty zprostředkované. Učitelka **č. 2** dokonce přiznala, že podnětem k jejímu dalšímu vzdělávání v tématu kresby byl pro ni právě zrealizovaný rozhovor. Uvedla, že ji přiměl nad kresbou uvažovat jinak. Lze říct, že právě diskutování a analyzování i na první pohled běžných témat je cestou ke kultivaci a rozvoji vnímání, prožívání a chování ve vztahu k danému tématu.

Závěrem celé této kapitoly či kategorie získaných dat je nutné vyzdvihnout význam prostředí, ve kterém se dítě nachází. Lze si povšimnout korelace mezi jednotlivými subkategoriemi. Média a mediální prostředí se promítá v dětských kresbách po obsahové, ale i formální stránce, nicméně v subkategorii o sociální prostředí dítěte se vliv médií promítl také do způsobu trávení volného času dítěte a učitelka **č. 1** dokonce řekla, že si myslí, že kresba v současné době stojí ve stínu právě elektronických zařízení. Na tuto problematiku lze však nahlížet také z jisté perspektivy, jako ku příkladu učitelka **č. 5**, která používá led

panel, jako jedno ze zařízení moderní doby, právě ke zvýšení motivace dítěte ke kresebné činnosti.

Analýza dat ukázala, že vnější vlivy na dítě působí mnohdy víc, než si myslíme. Dětská kresba pak není pouhým produktem dítěte, ale mnohdy také odrazem současné společnosti a sociálního prostředí, jež ho obklopuje, a to ať už v užším, či širším kontextu.

## **5.2 Využití kresby v předškolním vzdělávání pohledem učitelek mateřských škol**

Z analýzy dat dále vyvstala kategorie zastřešující způsoby, jakými učitelky mateřských škol nahlíží na kresbu z funkčního hlediska. Jejich sdělení mohou být zároveň ukazatelem na jejich schopnost využít potenciál kresby v předškolním vzdělávání. Z analýzy dat lze tuto kategorii dále rozdělit do tří subkategorií, které popisují funkce či využití kresby učitelkami v předškolním vzdělávání.

Učitelky shledaly jako nejvýznamnější právě využití kresby jako prostředku k rozvoji dítěte a také jako formu terapie pro dítě. Zajímavé zjištění přinesl také pohled učitelek na kresbu dítěte jako na diagnostický nástroj učitele. V následujících podkapitolách jsou tyto funkce z pohledu učitelek představeny blíže.

### **➤ Kresba jako prostředek rozvoje dítěte**

Výpovědi participantek: 01, 02, 1, 2, 3, 4, 6

Celkem 7 z 8 oslovených učitelek (č. **01, 02, 1, 2, 3, 4, 6**) vztahuje kresbu a její využití v první řadě k rozvoji dítěte, a to hned v několika různých oblastech – kultivace vztahu k výtvarné činnosti, rozvoj fantazie a představivosti, rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky, jazyka a řeči, kultivace vlastní hodnoty dítěte. Jestliže by tyto vzdělávací oblasti měly být zasazené do kontextu RVP PV, obsáhly by: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý a dítě a společnost (MŠMT, 2021).

V obecné rovině promluvila učitelka č. **01**, která řekla: „...*Určitě je chci vést k nějakému kreativnímu tvoření. Rozvíjet je ve výtvarné činnosti...*“

Jejímu tvrzení nelze oponovat, je stručné, avšak velmi obecné. Z její výpovědi vyznívá zájem vytvářet u dětí vztah k výtvarným činnostem. Tento způsob využití kresby se zdá být jako samozřejmý. Tím, že dítě kreslí, si i vytváří vztah k této činnosti.

Výpovědi učitelek č. **1** a č. **6** mířily k oblasti rozvoje fantazie a představivosti:

Učitelka č. 1: „...*A když se podívám na důvody toho dítěte, tak pro něj je to důležité, protože si rozvíjí svou představivost...*“

Učitelka č. 6: „...*a s dětmi kreslím no proto, protože si myslím, že tím se vyvíjí, může tím vyvíjet tu svou fantazii...*“

K rozvoji fantazie promluvila i učitelka č. 4: „...*Tak z jedné stránky je to určitě nějaký rozvoj fantazie, když jako dostanou třeba ne úplně zadání, tak je jako hezké pozorovat, jak oni to jako pochopí a uchopí a rozvíjí tu kresbu. A taky aby se naučili pracovat i s různým náčiním, ať už je to třeba s tuší, se štětcem, s různým materiálem...*“

Jestliže učitelka vytvoří dítěti podmínky, aby se mohlo v kresbě vyjádřit bez ohledu na zadání, pak je to jistě jedna z oblastí, kterou lze prostřednictvím kresebné činnosti rozvíjet. Jestliže je dítě svázané zadáním a předpokládanou představou učitelky o výsledném produktu, nelze hovořit o rozvoji fantazie, ani představivosti. Nad touto problematikou by se dalo dále uvažovat ve vztahu k současnému předškolnímu vzdělávání. Do jaké míry učitelky promítají svou představu o výsledném produktu do kresebné činnosti dítěte a do jaké míry jim nechávají volnost v projevu? Tato otázka odkazuje na význam a vliv učitelek mateřských škol při práci s dětskou kresbou, o které byla řeč v předešlé kapitole.

Učitelka č. 4 však v závěru své výpovědi poukázala ještě na další oblast rozvoje, kterou je jemná motorika, kterou dítě rozvíjí prostřednictvím manipulace s výtvarnými potřebami. Při orientaci na jemnou motoriku má učitelka příležitost soustředit se mimo jiné také na správný úchop a tlak, který dítě kreslícím nástrojem vyvíjí na podložku.

Ve vztahu k rozvoji dítěte prostřednictvím kresby hovořila i učitelka č. 3, která řekla: „...*aby si děti procvičily uvolněné zápěstí, uvolnění paže, uvolnění všeho, tak kreslíme takové jednotažky.*“

Učitelka poukázala na využití kresby na podporu grafomotoriky. Řadu těchto cvičení je jistě nezbytné zařazovat do vzdělávání, protože jsou předpokladem pro budoucí psaní dítěte, načež mimo jiné upozorňuje i učitelka č. 6, která uvedla: „...*Určitě je důležitá pro celkový vývoj, a i pro to vlastně, aby v té škole potom mohlo hezky fungovat to dítě, na to rozepsání té ruky a tady toto všechno...*“

V souladu s tvrzením učitelky č. 6 promluvila i učitelka č. 01: „...*Já si myslím, že ta kresba je podstatná, protože se od ní odvíjí i další činnosti, když už je pak dítě ve škole, píše...*“

Lze říci, že i podle Mlčákové (2009) učitelky správně vnímají kresebnou činnost dítěte jako jakýsi předstupeň psaní, a to primárně z důvodu kultivace motorických pohybů. Ve vztahu k rozvoji dítěte prostřednictvím kresby nyní tedy nehovoříme o kresbě jako o činnosti zacílenou na rozvoj kognitivních schopností, nýbrž těch motorických.

S nápaditým způsobem využití přišla učitelka č. 3, která poukázala na další oblast rozvoje dítěte prostřednictvím kresby, která není na první pohled zcela zjevná. „...*Některé děti, máme tady hrozně moc holčiček, které jsou opravdu jako skvělé, že rozvíjí třeba ten děj, že nakreslí nějaký obrázek pak přijdou za paní učitelkou a dokážou o tom povídat. I o tom, co není na tom obrázku...Takže si myslím, že i na tu jazykovou oblast, na tu řeč je to taky perfektní. Dokážou popsat, co je na obrázku, co nakreslili...*“

Rozvoj jazykových dovedností je bezpochyby oblast, která není s kresbou nutně spjata, přesto i zde může být velice významná. Dítě spontánně rozšiřuje svou slovní zásobu, tvoří věty a udržuje souvislou linku děje. Jedná se však o činnost časově náročnější, je tedy otázkou, do jaké míry a jakou formou ji do vzdělávacího procesu zařadit tak, aby byla skutečně efektivní.

Ostatně učitelky č. 02, 2, 3, 6 s tím problémem nemají a ve svých výpovědích představují efektivní formu rozvoje řečových a jazykových v kontextu kresebného projevu dítěte.

Učitelka č. 02 řekla: „...*Když je prostor, což není vždycky, tak si ty obrázky položíme na koberec a jdeme se podívat. Uděláme si výstavu a díváme se na ty obrázky, a povídáme si o tom, kdo co namaloval, jestli to poznají. A snažíme se, aby dokázaly ohodnotit samy sebe, co se jim povedlo a tak...*“

Učitelka č. 2 řekla: „...*Jo, tak určitě si rozebíráme, co na tom obrázku je. Proč zrovna tohle namaloval, jak ho to třeba i napadlo, že namaluje zrovna tohle, u těch starších dětí...*“

Učitelka č. 3 řekla: „...*Bud' děláme třídní výstavy, že si opravdu popovídáme všichni v kruhu, když máme nějaké ty abstrakce. Tak aby to děti vysvětlily i jako sobě, co to tam nakreslily...*“

Učitelka č. 6 řekla: „*My si s dětmi vlastně vždycky říkáme ještě u toho, co tam ještě namalovaly, ať mi to popíšu, kolikrát si u toho ještě napíšu nějaké poznámky, protože člověk to zapomene, že jo, ještě v tom množství...*“

Výstava opřená o komentář dítěte je zajímavá forma rozvoje opět nejen v řečové oblasti, ale také v kultivaci vlastní hodnoty dítěte a se správným přístupem i celkové sebereflexe. Z výpovědí zároveň vyvstává interaktivní přístup k dětským kresbám. Učitelky popisují svůj



postup práce s dětskou kresbou, při němž si kresby s dětmi prohlížejí a diskutují o jejich obsahu.

Analýza dat v tomto případě ukázala, že pro učitelky je kresba předmětem komunikace s dítětem a zajímají se o její interpretaci. Jestliže se učitelka snaží porozumět kresbě dítěte, je pro ni interpretace kresby dítětem zcela klíčová, ba dokonce nezbytná. O to významnější se stává v případě, že učitelka s dětmi realizuje kresebnou činnost s abstraktním obsahem, jako například učitelka č. 3.

### ➤ Kresba jako forma terapie pro dítě

Výpovědi participantek: 02, 1, 2, 3, 4, 5

Kromě využití kresby k rozvoji dítěte zároveň učitelky významně poukázaly na její terapeutické využití ve výchovně vzdělávacím procesu. Během zpracování dat se totiž ukázalo, že učitelky vnímají kresebnou činnost dítěte, jako činnost s řadou právě až terapeutických benefitů – zklidnění, možnost vyjádřit a prostřednictvím kresby zpracovat těžké emoce či uchýlit se ke kresbě jako ke známé a bezpečné činnosti.

Učitelka č. 02 pohlížela na terapeutické využití kresby ze svého pohledu a ze své zkušenosti. „...*Z mého pohledu, já, když si jdu kreslit, tak je to pro mě něco, že se jdu jako zrelaxovat, odpočinout a vypnout a převést své myšlenky na papír...*“

Je to zajímavý předpoklad, na kterém se dá stavět a vztáhnout ho případně i na děti. Lze těžko říct a dokázat, kolik dospělých při kreslení odpočívá a tuto činnost za tímto účelem záměrně vyhledává. S čím však již lze argumentovat je existence množství antistresových omalovánek, které jsou vytvořeny právě za účelem zklidnění a snížení stresu. Svě opodstatnění má také umělecká terapie, nazývaná jako arteterapie, která má léčivý potenciál právě ve výtvarné činnosti. Terapeutický účinek kresby je tedy zjevný.

Kresbu jako klidovou činnost vnímá i učitelka č. 1, která uvedla: „...*potom taky protože je to určitým způsobem klidová činnost, při které ty děti vydrží, zároveň se u ní zklidní...*“

Tato promluva v podstatě potvrzuje předešlé tvrzení. Učitelka vykresluje kresbu jako klidovou činnost a z jejích slov vyznívá, že s ní i takto nakládá. Jestliže učitelka volí jednotlivé činnosti vědomě a cíleně, je kresba jistě jednou z možností, kterou může využít ve chvílích, které vyžadují umírněnost a klid. Přesto tomu tak nemusí být vždy. Kresba dokáže být v určité podobě bezpochyby také činnost velmi dynamická, jestliže je součástí ku příkladu jiné činnosti.

Jako příklad lze uvést slova učitelky č. 3: „...*To třeba mě napadá, když třeba máme nějaké pohybové činnosti ve skupinách, tak máme třeba zástup dětí a mají třeba kreslit na papír, dokreslit obrázek...*“

Zklidnění však není jediný terapeutický benefit kresby, který učitelky uvedly. Dále hovořily o kresbě jako o nástroji k vyjádření emocí a pocitů, které si prostřednictvím této činnosti děti zpracovávají.

Učitelka č. 02: „...*Spíš si taky myslím, že je to pro dítě nějaký prostředek k tomu, uvolnit své emoce, aniž by to musel někomu říkat...*“

Učitelka č. 1: „...*Za mě je to právě to vyrovnaní se s okolním světem, se svými emocemi, s nároky, s požadavky. Tím, čemu dítě třeba častokrát i nerozumí, když si to kreslí, tak si to vlastně nějak vnitřně zpracuje...*“

Obě učitelky poukazují ve své podstatě na stejný terapeutický účinek kresby. Tvrdí, že papír je pro děti místem, kam mohou vyjádřit vnitřní pohnutky a nemusí je držet v sobě. Zajímavá je také myšlenka, že děti kreslí již v momentě, kdy ještě nemluví. Proto do kresby může dítě promítnout to, co ještě nedokáže popsat slovy. Pro učitelku pak taková kresba dítěte může být jeho sebeobrazem, ale jistě ne jediným.

Významně byla ve výpovědích kresba připodobňována bezpečí, které dítě ve specifických situacích vyhledává.

Učitelka č. 4 v této souvislosti uvedla: „...*Myslím si, že pro určité děti to může být nějaké bezpečné prostředí, že kolikrát se děti moc nechtějí zapojovat, ale jakmile se jim poskytnou pastelky a papír, tak už se rozjedou. Takže, i to si myslím, že nejen ta fantazie, ale i tohle v tom hraje roli...*“

V tomto případě učitelka vztáhla tuto potřebu pouze k určitým dětem. Pravděpodobně ne všechny děti budou v tíživých situacích vyhledávat tuto formu činnosti. Ale je bezpochyby pochopitelné, že ku příkladu introvertnější děti upřednostní kresebnou činnost, na úkor pohybové či skupinové činnosti.

Učitelka č. 2 ze své praxe uvedla i konkrétní příklad a řekla: „...*v jaké se třeba zrovna nachází situaci, když to přirovnám jakoby k začátku školního roku a k tomu odloučení těch dětí. Opravdu tady byly dvouleté děti, které jako přišly poprvé do školky a ta kresba vlastně byla pro ně taková, když to řeknu v uvozovkách, taková jakoby záchrana. Jakože prostě namalovaly si obrázek, držely si ho celý den a věděly, že to dají odpoledne té mamince...*“

Kresba, jako dar pro rodiče může být pro dítě motivací jak den v mateřské škole „přečkat“. Nicméně v tomto kontextu se nad tím lze zamýšlet i jinak. Příchod do mateřské školy je pro dítě obtížnou a novou situací, na kterou se potřebuje adaptovat. Kresba je činnost, kterou již pravděpodobně zná z domova, proto i v mateřské škole může být činností bezpečnou.

Učitelka č. 5 popisuje kresebnou činnost dokonce jako únik z reality, kam se dítě přenáší v momentě, kdy to potřebuje. Únik z reality prostřednictvím kresby si lze představit ku příkladu v situacích, které chce dítě přečkat či odvést pozornost od jiných, třeba nepříjemných vlivů. „...*Myslím si, že to může být taková forma úniku z reality, taková terapeutická věc...*“

#### ➤ Kresba jako diagnostický nástroj učitele

##### Výpovědi participantek: 5, 1

Zajímavým závěrem tohoto tématu jsou slova učitelky č. 5, která řekla: „...*Pro mě je to správné sezení, úchop, papír na šířku nebo na výšku, takové ty základní pokyny. Že ta kresba je nejenom ten výsledek na papíře, ale celý ten proces. Spíš já u té kresby sleduju od začátku až po konec i po to, jak vypadá samotná ta kresba. Hlavně jestli tlačí na podložku, na ten papír, jestli má uvolněnou ruku to dítě a pak ještě si povykládáme, co vlastně nakreslilo. A ty linie, jak třeba dodržuje, jak se trefuje, jestli třeba něco tak načmárá. Takže celý ten proces, od začátku až po konec...*“

Vnímání kresby jako celistvého procesu, namísto pouhého produktu, který lze vystavit na nástěnku je bezpochyby myšlenka hodná pozornosti. Jak uvádí tato učitelka je to také správné sezení, úchop, porozumění instrukcím, kresebný postup a samotná interpretace kresby dítětem. To vše se zdá být nakonec mnohem hodnotnější, než samotný produkt visící na nástěnce a poutající pozornost rodičů. Potenciál využití kresby se tedy neskrývá v práci s kresbou jako výsledkem, ale s kresbou jako procesem, který nabízí jak učiteli, tak také dítěti mnoho prostoru pro jeho využití.

Zároveň lze v její výpovědi zachytit právě jeden ze způsobů využití kresby v předškolním vzdělávání a tím je diagnostika, která se nevztahuje pouze na vzhled samotné kresby, ale na celý proces. K této funkci kresby se vyjádřila i učitelka č. 1, která však ve vztahu k diagnostice cílila právě na analýzu samotného výsledku a řekla: „...*také vlastně můžu sledovat, na jaké úrovni je ta kresba čili slouží mi jako diagnostická kresba...*“

Při zpracování dat došlo ke zjištění, že ačkoliv učitelky mateřských škol kresbu k diagnostice využívají, není to přímý účel kresebné činnosti. Diagnostika kresby není tedy pro učitelky

primární motivace ke kresbě s dětmi. Nevztahují k ní ani význam kresby, což je jistě pozitivní zjištění. Fakt, že participantky pracují s kresbou primárně za účelem rozvoje dítěte a s terapeutickým cílem je důkaz toho, že se neorientují na výsledek, ale právě na výše zmíněný proces.

### **5.3 Interpretace kresby dítěte předškolního věku učitelkami mateřských škol**

Třetí a současně také poslední kategorií, která byla předmětem analýzy je kategorie nesoucí název: Interpretace kresby dítěte předškolního věku učitelkami mateřských škol. Každá z participantek na konci rozhovoru dostala kresbu dítěte předškolního věku a jejich úkolem bylo ji interpretovat. Jednalo se o kresbu, kterou ve své publikaci zveřejnila Šupšáková (2013), pocházela tedy z ověřených zdrojů.

Tato část rozhovoru vychází z předpokladu, že jestliže učitelky do své práce zařazují diagnostiku kresby, měly by být schopné kresbu interpretovat a zhodnotit, zda je adekvátní věku dítěte, případně pojmenovat základní znaky kresby. Interpretace učitelky by však neměla zacházet do psychologického rozboru kresby, který nepřísluší její kompetenci. Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem učitelky mateřských škol kresbu dítěte interpretují a na jaké její prvky se nejčastěji zaměřují.

Během analýzy dat vyvstaly v této kategorii tři subkategorie: vývojové zákonitosti v kresbě, identifikace znaků v kresbě a deskripce postavy v kresbě.

#### **➤ Vývojové zákonitosti v kresbě**

Výpovědi participantek: 01, 1, 2, 3, 5,

Nejčastěji se učitelky (**č. 01, 1, 2, 3, 5**) v úvodu uchýlily k dedukci a určení věku autora kresby na základě viditelných znaků, které kresba vykazovala. Jak je již známo z teoretické části této práce, řada znaků je vývojově podmíněných. To znamená, že kresba dítěte vykazuje v různých vývojových fázích dítěte specifické znaky. Jedná se o vývojové zákonitosti v kresbě, proto i tato subkategorie nese stejnojmenný název.

Učitelka **č. 01** uvedla: „... *Myslím, že ho kreslilo předškolní dítě, řekla bych tak 5 až 6 let. Na obrázku jdou vidět krásně detaily obličeje a další jiné prvky...*“

Učitelka **č. 1** řekla: „...*Tak já si myslím, že to bylo dítě zhruba 4, 5, 6 let. Hodně šikovný 4 leták, asi tak...*“

Učitelka č. 2 uvedla: „...Řekla bych, že už to teda bude starší, protože už ta kresba je opravdu taková dokonalejší...“

Učitelka č. 3 také řekla: „...Ale já myslím, že tenhle obrázek je opravdu už od staršího dítěte, protože je tam strašně moc detailů...“

V podobném duchu promluvila i učitelka č. 5: „...Za mě si myslím, že to mohl být předškolák, protože ten dům, tomu odpovídá i ta špičatá střecha, málokomu se ve střednácích, nebo v tom nižším věku povede spojit, trefit se prostě, pokud tam nemá tečku, tak neudělá tak špičatou střechu, a to samé ty hrany toho domu, i těch dveří...“

Na základě provedení kresby dítěte, množství přítomných detailů a celkové úrovně kresby učitelky správně odhadly věk dítěte, ačkoliv nebyly všechny zcela konkrétní. Šupšáková (2013) uvedla, že autorem kresby je skutečně dítě ve věku 6 let. V této fázi se potvrdil význam znalostí vývojových zákonitostí v kresbě, na který některé učitelky (č. 1, 2, 6) v části o vlivu učitelek mateřských škol na dětskou kresbu významně poukazovaly. Zdá se, že je pro učitelky určení věku důležité, protože to bylo skutečně to první, co při interpretaci zmiňovaly.

#### ➤ *Identifikace znaků v kresbě*

Výpovědi participantek: 02, 1, 3, 4, 5, 6

Dále si učitelky všímaly jednotlivých znaků, jež kresba na první pohled vykazovala. Nejčastěji zmiňovaný byl antropomorfismus neboli polidšťování jednotlivých objektů kresby.

Učitelka č. 02: „Obličej má člověk, sluníčko i květina.“

Učitelka č. 1: „A co se týče třeba mráčků, tak vlastně i obličej na sluníčku, takže tam je to vlastně polidšťování těch nelidských jevů a prvků“

Učitelka č. 4: „Třeba ty kytičky se mi zdají jako pěkně, jakože nakreslené. I ta jedna má obličej.“

Učitelka č. 5: „Kytička usměvavá, sluníčko taky úsměv,“

Učitelka č. 6: „Je zajímavé teda, že je tady namalovaný obličej u kytičky, to se málokdy vidí, že to děti namalují, ale jako pěkná fantazie.“

Ačkoliv učitelky tento znak odborně nenazývají antropomorfismem, jsou si vědomy toho, že se v kresbě nachází, což je jistě dostačující. Všimají si, že jednotlivé objekty mají lidský

obličej (ústa, oči). Na tento znak v kresbě odkazovala i samotná Šupšáková (2013). Tento obrázek dítěte v publikaci byl ukázkou právě antropomorfismu.

Kromě antropomorfismu dále odkazovaly na intelektuální horizont, což je čára oddělující horní či dolní část prostoru v kresbě.

Učitelka č. 02 řekla: „...*Je tam nějaká zem, což u většiny mladších dětí nebývá, ty to vždycky někam plácnou...*“

Učitelka č. 3 zmínila: „...*A je tady i tráva nebo silnice, že to má všechny parametry...*“

A ve své interpretaci se k intelektuálnímu horizontu vyjádřila také učitelka č.5: „...*Je určitě hezký, líbí se mi, jak je to rozdělené, že je tam opravdu pozadí, na což se snažíme dbát, že tam je nějaká tráva, nějaká obloha...*“

Za zmínku stojí jistě pohled učitelek na rozmístění jednotlivých prvků a zaplnění plochy papírů, jež zmínily učitelky č. 1 a č. 4. Obě participantky hodnotí pozitivně vyplnění plochy papíru jednotlivými objekty.

Učitelka č. 1: „...*Samozřejmě perspektiva neexistuje, ale už si uvědomuje nějaký, jako zaplňuje krásně plochu papíru, pokud tohle je celý papír, to pěkně vyplňuje vlastně plochu papíru, takže to nejsou žádní mrcázci někde uprostřed...*“

Učitelka č. 4 dodala: „...*tak je jakože pěkné, že ten obrázek je takový plný, že třeba děti něco načmrknou do rožku papíru a v podstatě ten zbytek je nevyužitý, že to dítě hezky využilo celý ten prostor...*“

Dále se ve výpovědích objevovaly sporadicky odkazy na disproporce, barevnost či popis celkové atmosféry kresby. Co však učitelky nezmínily, a přesto se v kresbě nachází je ku příkladu zobrazovací automatismus, který lze zpozorovat u pravidelného zobrazení květin v řadě vedle sebe. Hazuková (2011) ve své publikaci popisuje znalosti o těchto znacích a specifikách dětské kresby jako velmi významné. Učitelka by měla mít přehled nejen o těchto zvláštěnostech, ale také o jejich vývojové podmíněnosti.

#### ➤ **Deskripce postavy v kresbě**

Výpovědi participantek: 02, 1, 2, 3, 4, 5, 6

Zcela klíčový prvek v kresbě, ke kterému se vyjádřily téměř všechny oslovené učitelky (č. 02, 1, 2, 3, 4, 5 a 6) byla poté však jednoznačně postava, kterou popsaly, vyzdvihly detaily jejího zpracování a upozornily na chybějící ruce. Jejich výpovědi jsou uvedeny níže.

Učitelka č. 02: „...postava nemá ruce, ale má uši...“

Učitelka č. 1: „...Když se podívám na tu postavu vedle, tak kromě ručiček má ten člověk i krk, uši, nos, oči. Což je hodně dobrá kresba, zapomenul v podstatě jenom na ty ruce i chodidla jsou oddělená, aspoň to jedno, od těla, od nohou...“

Učitelka č. 2: „...jakoby i kresba postavy poukazuje na to, že je to kresba postavy. Nemá teda ruce. Možná jsou někde za zády, těžko říct...“

Učitelka č. 3: „...Jde tam vidět i postava, sice nemá ruce, ale myslím, že to bude asi, protože se tam nevlezly. Většinou se nám to stává, když hovoříme s dětmi, proč třeba chybí nějaká část tak, že už se nevleze. Tady vidím, že má postava i krk, že to je opravdu, jako málo se to vyskytuje, že děti s tím mají problém. Má i čepici, takže i oblečení, nějaké knoflíky, to se mi strašně líbí, že je oblečená ta postava. Má krásné části obličeje...“

Učitelka č. 4: „...A co se týče té postavy, tak co jsem si všimla, že mu chybí ruce, ale zas na druhé straně má tam knoflíky, má čepici s nějakou bambulkou. Že určité detaily tam jsou a některá zase podstatná část té postavy chybí...“

Učitelka č. 5: „...A pak je tam chlapec, možná, s nějakou anténkou na hlavě, kterému bohužel chybí ruce, ale to si myslím, že dítě mohlo zapomenout ve víru tady těch kytiček, obličejů a takových těch kravinek, že nějaká postavička tady nebyla úplně důležitá...“

Učitelka č. 6: „...No a ta postava no. Tykadlo na hlavě, hranaté tělo, chybí ruce, takové detaily...“

Ve výpovědích lze zachytit opakující se algoritmus. Učitelky vyzdvihovaly detailní zpracování postavy, zmiňovaly, že je postava oblečená a že oplývá mnohými detaily, jako jsou knoflíky či čepice. Dále často popisovaly obličej, který má všechny důležité části – oči, uši, nos, krk. Nacož však poukázaly všechny, byly chybějící ruce, které by se na první pohled mohly zdát velkým nedostatkem. Pozitivním překvapením byly výpovědi učitelek č. 2, 3, 5, které ze své zkušenosti tento nedostatek okamžitě zdůvodnily nedostatkem prostoru, či zkrátka orientací na jiné, pro dítě důležitější objekty.

Strategie analýzy a interpretace dětské kresby učitelkami mateřských škol tedy spočívala obecně nejprve v identifikaci a popisu jednotlivých objektů a přecházela k dekódování jednotlivých znaků, s důrazem na deskripci zobrazené postavy.

Interpretace obrázku přinesla mnoho zajímavých zjištění. Učitelky dokázaly skvěle odhadnout věk autora kresby na základě úrovně kresby, což je dovednost, která je pro

diagnostické účely zcela klíčová. Učitelky dále dokázaly vnímat, zachytit a popsat jednotlivé znaky, které kresba vykazuje. Významným prvkem kresby je pro ně kresba postavy, na kterou se často zaměřuje právě i kresba diagnostická. Je tedy více než zřejmé, že jsou zvyklé analyzovat právě kresbu postavy. Velice pozitivním zjištěním je fakt, že se učitelky neuchylovaly k ukvapeným závěrům v momentě, kdy kresba vykazuje nedostatky, ale naopak je již ze svých zkušeností dokázaly obhájit a zdůvodnit. Možná byla v tomto případě klíčová právě praxe, kterou disponovaly tyto učitelky č. 2, 3 a 5 (delší než 3 roky). V neposlední řadě stojí za zmínku také zjištění, že se učitelky při interpretaci držely skutečně pouze svých kompetencí a vědomě nezacházely do hlubší analýzy, která přísluší jiným specializovaným odborníkům.



**Obrázek 5** *Kresba určená k interpretaci při rozhovorech*

(Šupšáková, 2013, s. 66)



## 6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Obsahem výzkumné části bakalářské práce byla analýza a interpretace dat ze série celkem osmi rozhovorů s učitelkami mateřských škol, jejichž stěžejním tématem byl kresebný projev předškolních dětí. Z analýzy dat vyvstaly celkem tři významové kategorie, přičemž každá z těchto kategorií je dále členěna na tři subkategorie. Tyto kategorie se ukázaly jako signifikantní a věcné vzhledem ke stanovenému cíli a dílčím výzkumným otázkám.

První kategorie se zabývá faktory, které učitelky mateřských škol identifikovaly jako klíčové při vývoji kresebného projevu a zároveň jako ty, které mají za následek jeho proměnu v čase. Druhá kategorie vypovídá o motivaci učitelek mateřských škol ke kresebné činnosti a zároveň o způsobech využití dětské kresby v pedagogickém procesu. Třetí a současně poslední kategorie popisuje postup učitelek při interpretaci dětské kresby a vypovídá o jejich schopnosti využít teoretické znalosti v praxi.

Výsledky výzkumu jsou podrobněji sumarizovány a představeny prostřednictvím odpovědí na výzkumné otázky.

### **DVO1: Jaké vlivy působí na kresbu dítěte v současném předškolním vzdělávání?**

Z rozhovorů a následné analýzy dat vyvstaly celkem tři významné aspekty, jež působí na kresbu dítěte v současném předškolním vzdělávání pohledem učitelek, a to média, sociální prostředí a samotné učitelky mateřských škol.

První z nich se týká **vlivu médií** a zjištění naznačují, že právě média a digitální technologie mají významný podíl na tom, jak děti vnímají svět kolem sebe a jakým způsobem to reflektují ve svých kresbách. Vliv médií shledávají učitelky jak v obsahu kreseb, tak ale i ve způsobu zobrazování jednotlivých objektů. Zároveň poukazují na mediální obsah jako na častý zdroj inspirace pro dětské kresby. S tím souvisí i další kritické zjištění, a to je přítomnost zkreslených představ o vzhledu různých objektů, které v médiích často nejsou zobrazovány ve své reálné podobě. V neposlední řadě vnímají učitelky kresbu také jako činnost, která stojí ve stínu činností trávených u digitálních zařízení. Tato zjištění odkrývají vliv médií na kresbu hned v několika rovinách – obsah, forma, ale i způsob trávení volného času.

Dle výpovědí participantek se do kresby promítá také **vliv sociálního prostředí** dítěte. Konkrétně označovaly socioekonomické zázemí rodiny či materiální zajištění a dostupnost výtvarných pomůcek a prostředků. Jako významný prvek se ukázal také samotný přístup

rodičů ke kresebné činnosti dítěte a jeho vlastní angažovanost a zájem o rozvoj dítěte v této oblasti. Signifikanční roli dle učitelek sehrává však v neposlední řadě množství podnětů a povaha prostředí, kterým je dítě obklopeno. Zmíněné aspekty se dle učitelek promítají do úrovně kresby, množství zobrazovaných objektů, samotného zpracování či motivace a vztahu k dané činnosti.

Nasycenou subkategorií se stal také **vliv samotných učitelek mateřských škol**. Většina participantek připustila význam osobních a zájmových preferencí při působení v mateřské škole. Participantky si také uvědomují vlastní roli v rozvoji a podpoře dětské kresby a zároveň vnímají význam znalostí s tématem souvisejícím. Konkrétně poukazovaly na znalost vývojových fází kresebného projevu, která jim slouží k diagnostice a další efektivní práci s dětskou kresbou. Z analýzy dat vyznívá jako významné téma také další vzdělávání učitelek mateřských škol v oblasti kresby, se kterým většina oslovených učitelek neměla žádnou zkušenost.

Učitelky však připouští, že ačkoliv má na kresbu vliv řada faktorů, existují vývojové zákonitosti, které jsou neměnné a v kresbě se objevují navzdory vnějším vlivům.

#### **DVO2: Jak učitelky mateřských škol využívají dětskou kresbu ve výchovně vzdělávacím procesu?**

Způsoby, jakými učitelky pracují s dětskou kresbou odkrývají tři subkategorie v kategorii *Využití kresby v předškolním vzdělávání pohledem učitelek mateřských škol*. Z analýzy dat vyvstalo zjištění, že motivací oslovených učitelek k realizaci kresebné činnosti je primárně **rozvoj dítěte**, a to jak v motorických, tak kognitivních schopnostech. Kresebnou činnost využívají konkrétně jako prostředek k rozvoji jemné motoriky, představivosti, či komunikačních dovedností.

Kromě rozvoje je kresba oslovenými učitelkami hojně využívána za účelem **zklidnění dítěte** a výpovědi jednotlivých participantek vyzdvihují až terapeutické účinky této činnosti. Kresebnou činnost nabízí dětem v této souvislosti také jako prostor pro vyjádření vnitřních myšlenek a pocitů.

Zajímavým zjištěním je také fakt, že ačkoliv oslovené učitelky využívají kresbu jako **diagnostický nástroj**, nestává se tento proces primární motivací a cílem realizace kresebné činnosti.

### DVO3: Jak učitelky mateřských škol interpretují kresbu dítěte předškolního věku?

Postup učitelek při analýze, či interpretaci dětské kresby bylo možné sledovat ve specifické části rozhovoru, při níž dostaly kresbu dítěte a jejich úkolem byl její popis.

Učitelky si ve většině případů v první řadě všímaly **vývojových zákonitostí** v kresbě a pokoušely se odhadnout věk autora. Tato skutečnost odkazuje na význam znalostí vývojových fází, kterou oslovené učitelky zmiňovaly již v první kategorii.

Po určení věku autora se často uchylovaly k popisu jednotlivých objektů a komponentů celé kresby s důrazem na **identifikaci specifických znaků**, jako byl antropomorfismus, disproporce či intelektuální horizont. Ačkoliv neznaly přesnou terminologii těchto znaků, dokázaly na ně poukázat a následně je popsat.

V konečné fázi se nakonec téměř všechny oslovené učitelky přesunuly k **deskripci lidské postavy**. Svou pozornost věnovaly celkovému popisu postavy, zmiňovaly detaily, kterými postava disponuje a také poukazovaly na její chybějící ruce. Zjištění může odkazovat na význam kresby jako diagnostického nástroje. Učitelky mateřských škol využívají k diagnostice primárně kresbu lidské postavy, což je možná důvodem, proč jí věnovaly pozornost i v této kresbě.

### HVO: Jaký je pohled učitelek mateřských škol na kresbu dětí v současném předškolním vzdělávání?

Z dostupných zjištění a odpovědí na dílčí výzkumné otázky lze inferovat také odpověď na hlavní výzkumnou otázku. Popsat pohled učitelek na dané téma však vyžaduje jistý odstup a nalezení průniku mezi kategoriemi a subkategoriemi, které vzešly z analýzy dat.

Podstatu zjištění celého výzkumu z části odkrývá výpověď učitelky č. 5., která pro připomenutí uvedla „...*Pro mě je to správné sezení, úchop, papír na šířku nebo na výšku, takové ty základní pokyny. Že ta kresba je nejenom ten výsledek na papíře, ale celý ten proces. Spíš já u té kresby sleduju od začátku až po konec i po to, jak vypadá samotná ta kresba. Hlavně jestli tlačí na podložku, na ten papír, jestli má uvolněnou ruku to dítě a pak ještě si povykládáme, co vlastně nakreslilo. A ty linie, jak třeba dodržuje, jak se trefuje, jestli třeba něco tak načmárá. Takže celý ten proces, od začátku až po konec...*“

Lze si povšimnout, že ke stejnému zjištění nakonec směřují výpovědi i ostatních participantek výzkumu. Hlavní myšlenka tedy spočívá v tom, že učitelky vnímají kresbu jako činnost, celistvý proces, nikoliv jako produkt či výsledek práce, který lze vystavit. Tento

proces vnímají jako významný prvek ve vývoji a vzdělávání dítěte. Kresbu využívají jako prostředek k naplňování řady cílů a rozvoji mnohých schopností a dovedností. Vidí kresbu jako indikátor vývoje dítěte, který je ovlivněn různými faktory, a za jeden z těchto faktorů vědomě označují také samy sebe. Jsou si vědomy své role v pedagogickém procesu a snaží se využívat své znalosti a dovednosti ke správné interpretaci a podpoře kresby dětí. V zásadě lze říci, že učitelky přikládají kresbě významnou hodnotu a vnímají ji jako součást komplexního procesu vzdělávání a rozvoje dítěte.

## **6.1 Diskuse a limity výzkumu**

Zjištění výzkumu poskytují vhled do tématu kresebného projevu v prostředí mateřské školy z perspektivy vybraných učitelek v několika dimenzích, jako je vliv médií na kresbu dětí, význam sociálního prostředí a také přístup samotných učitelek k podpoře a interpretaci dětské kresby.

Mezi dílčími zjištěními výzkumu lze v několika případech nalézt jisté shody s teoretickými východisky této práce. Skutečnost, že učitelky odkazovaly na média a sociální prostředí dítěte, jako na výrazné prvky ovlivňující dětskou kresbu pouze potvrzuje poznatky o významu sociokulturního prostředí, na který ve svých publikacích poukazuje například Vágnerová (2017), Šupšáková (2013), Goodman (2021) či Bednářová a Šmardová (2021). Totéž zjištění zároveň odporuje G. H. Luquetovi, který tvrdil, že se kresba vyvíjí bez ohledu na sociokulturní prostředí dítěte (Vágnerová, 2017). Získaná data interpretovaná ve druhé kategorii hovoří o způsobech využití dětské kresby učitelkami mateřských škol. Za těmito způsoby lze spatřit funkce kresby v pedagogickém procesu, které jsou v teoretické části představeny po vzoru Vágnerové (2017) a Plevové a Pugnerové (2022). Z výpovědí oslovených učitelek vyplývá zjištění o naplňování všech uvedených funkcí kresebné činnosti v mateřské škole.

Jednotlivá zjištění výzkumu se však kromě teoretických východisek nabízí srovnat také s výsledky jiných výzkumů. Vlivem různých vnějších faktorů na kresbu dítěte se zabývaly různé výzkumy (např. Lindsay, 2021; Poncet et. al., 2024). Přesto výzkum, který provedl Restoy et. al. (2022) ukazuje, že ačkoliv může být kresba ovlivněna vnějšími faktory, existují aspekty, které jsou neměnné a vývojově uzákoněné, s čímž korelují také zjištění tohoto výzkumu. Přesto však význam vnějších vlivů nelze popřít, proto se nabízí diskuse nad mírou jejich ovlivnitelnosti, a to jak ze strany rodiče, tak především také učitele.

Dalším často skloňovaným tématem je role učitelek při podpoře dětské kresby. Výzkum, který popisuje Leung et. al (2023) odkrývá význam učitelských přesvědčení, preferencí a znalostí, které přímo souvisí s dětským výtvarným projevem a odráží se v následné práci s dětskou kresbou. I s tímto zjištěním souhlasí mnohé výpovědi jednotlivých participantek tohoto výzkumu. Mnohé z nich odkazovaly na význam vlastních preferencí a jejich vliv na následnou práci a působení v mateřské škole. Vyvstává tedy otázka, zda je právě téma učitelských přesvědčení a preferencí v prostředí mateřských škol dostatečně komunikované a zda by si nezasloužilo více pozornosti.

Nakonec budou zjištění tohoto výzkumu porovnána se zjištěními disertační práce Kumari (2020), která se zabývala využitím dětské kresby v pedagogickém procesu. Výzkum Kumari (2020), stejně jako tento výzkum, odkrývá využití dětské kresby jako prostředku k rozvoji a vyjádření dítěte. Nicméně stejně tak významně poukazují její zjištění na výrazný socializační prvek kresby a využití kresby jako nástroje učení napříč různými oblastmi vzdělávání, čímž dále rozšiřuje potenciál kresby v procesu vzdělávání. Ačkoliv participantky tohoto výzkumu neprokázaly využívání kresby jako prostředku interdisciplinárního či socializačního učení, může být právě tohle zjištění obohacující nejen pro ně, ale také pro ostatní učitelky mateřských škol.

Po komparaci zjištění s jinými výzkumy je důležité věnovat pozornost také limitům výzkumu. Za jeden z těchto limitů je považovaná subjektivita výzkumného šetření, která však vyplývá z podstaty kvalitativního výzkumu. Z toho důvodu nelze výsledky výzkumu generalizovat a považovat za obecně platné. Za další limit výzkumu lze označit neúplné využití získaných dat. Pro účely této práce byla interpretovaná pouze část získaných dat, která měla největší vypovídající hodnotu. V další fázi výzkumu by autorka věnovala pozornost interpretaci dalších zajímavých a věcných zjištění. V neposlední řadě lze za limitující faktor označit také nezkušenost autorky v roli výzkumníka. Omezený výzkumný vzorek a podstata kvalitativního šetření také nedovolala operovat s proměnnými. Proto autorka dále navrhuje komparaci mezi proměnnými, jako je vzdělání a délka praxe učitelek mateřských škol. Bylo by zajímavé sledovat diferenciaci názorů a postupů při práci s kresbou z perspektivy učitelek mateřských škol s vysokoškolským, či středoškolským vzděláním nebo začínajících učitelek či učitelek s dlouhodobou praxí.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce seznamuje čtenáře s kresebným projevem dětí předškolního věku, a to z perspektivy učitelek mateřských škol. Hlavním cílem práce bylo popsat pohled učitelek mateřských škol na kresbu dětí v současném předškolním vzdělávání. Předkládaná práce je rozdělená na část teoretickou a empirickou. Teoretická část je členěná do tří na sebe navazujících kapitol, které se věnují znakům kresby, jejímu vývoji a faktorům, které ho ovlivňují. Pozornost je dále zaměřená na podporu a funkce kresby v pedagogickém procesu, a to s důrazem na roli učitele.

V empirické části byl představený kvalitativně orientovaný výzkum, který byl realizován metodou polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumu se zúčastnilo celkem osm učitelek mateřských škol, přičemž podmínkou jejich účasti bylo podepsání informovaného souhlasu. V úvodu této části byla nejprve představena metodologie výzkumu, včetně vymezení výzkumného cíle a výzkumných otázek, popisu samotné metody, sběru dat a výzkumného souboru. Klíčovou částí byla však interpretace výzkumného šetření. Z analýzy polostrukturovaných rozhovorů se vynořily tři významové kategorie, kterými jsou: *Klíčové determinanty působící na kresbu v současném předškolním vzdělávání*, *Využití kresby v předškolním vzdělávání pohledem učitelek mateřských škol* a *Interpretace kresby dítěte předškolního věku učitelkami mateřských škol*. Prostřednictvím těchto kategorií byly zodpovězeny všechny výzkumné otázky, které byly na začátku výzkumu formulovány. V důsledku toho lze považovat za splněný také hlavní výzkumný cíl. V závěru empirické části jsou jednotlivá zjištění sumarizována a podrobena diskusi, kde jsou porovnávána se zjištěními jiných výzkumů. Mimo jiné v této části autorka předkládá také konkrétní návrhy pro další výzkum týkající se tohoto tématu.

Předkládanou bakalářskou práci lze považovat za zdroj informací a vzhled do současné situace dětského kresebného projevu v mateřských školách pohledem učitelek mateřských škol. Zároveň může být zdrojem inspirace jak pro ředitele, učitele, tak také rodiče, jež se s dětským kresebným projevem bezpochyby setkávají. Autorka se domnívá, že výpovědi participantek jsou natolik zajímavé, že mohou čtenáři skutečně nabídnout jiný úhel pohledu a změnit tak názor na dětskou kresbu v předškolním vzdělávání. V neposlední řadě shledává autorka zjištění své práce jako ukazatele na případný prostor pro změnu a zlepšení, a to konkrétně v tématu dalšího vzdělávání učitelek mateřských škol v oblasti výtvarného projevu, které se ukázalo jako nedostačující.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Bednářová, J., & Šmardová V. (2021). *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Edika.
2. Bednářová, J., & Šmardová V. (2022). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Edika.
3. Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Portál.
4. Davido, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte* (2. vyd.). Portál.
5. Gillernová, I., Kebza, V., & Rymeš, M. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Grada.
6. Goodman, JS. M. (2021). *Children Draw: a guide to why, when, and how children make art*. Reaktion Books.
7. Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Portál.
8. Hazuková, H. (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe.
9. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (4. vyd.). Portál.
10. Chromý, J. (2014). *Komunikace, média, vzdělávání, kultura*. Extrasystem.
11. Kamarzarin, H., Aliakbari, M., & Alimoradi, S. F. (2014). Effect of drawing therapy on aggression and stress in preschool children of Rasht. *World Applied Sciences Journal*, 1(1), 25–31.  
[https://www.researchgate.net/publication/303471979\\_Effects\\_of\\_drawing\\_therapy\\_on\\_aggression\\_and\\_stress\\_in\\_preschool\\_children\\_of\\_Rasht](https://www.researchgate.net/publication/303471979_Effects_of_drawing_therapy_on_aggression_and_stress_in_preschool_children_of_Rasht)
12. Komenský, J. A. (2020). *Informatorium školy mateřské: v jazyce 21. století*. Poutníkova četba.
13. Kořátková, S. (2014). Jak se mateřských škol dotýkali transformační a kurikulární změny? *Pedagogická orientace*, 24(4), 583–597.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/64c1/4bb89473d033a3b491a65825e423299dec81.pdf>
14. Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky* (2. vyd.). Portál.

15. Křížová, Ž. (2018). *Výtvarné náměty a techniky v předškolním vzdělávání* (2. vyd.). Raabe.
16. Kumari, S. (2020). *Drawing as a pedagogical tool in early years classroom*. [Disertační práce, Ambedkar University Delhi]. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/343577482>
17. Leung, S. K. Y., Wu, J., & Li, H. (2023). Explaining kindergarten teachers' beliefs and practices regarding early visual arts education: a perspective from the theory of planned behavior (Creencias y prácticas docentes en materia de educación plástica y visual temprana). *Journal for the Study of Education and Development*, 46(1), 190-224. <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2133400>
18. Lindsay, G. (2021). Visual arts pedagogy in early childhood contexts: The baggage of self-efficacy beliefs, pedagogical knowledge and limited pre-service training. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(1), 80-92. <https://doi.org/10.1177/1836939120979061>
19. Lipnická, M. (2007). *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Portál.
20. Matthews, J. (2003). *Drawing and painting: children and visual representation* (2. ed.). SAGE.
21. MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha. [https://www.msmt.cz/file/56051\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/56051_1_1/)
22. Piaget, J., & Inhelderová, B. (2010). *Psychologie dítěte* (5. vyd.). Portál.
23. Plevová, I., & Pugnerová, M. (2022). *Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi*. Grada.
24. Podobnik, U., Jerman, J., & Selan, J. (2021). Understanding analytical drawings of preschool children: the importance of a dialog with a child. *International Journal of Early Years Education*, 32 (1), 189–203. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1960802>
25. Poncet, L., Saïd, M., Yang, S., Müller-Riemenschneider, F., Berticat, C., Raymond, M., Barkat-Defradas, M., Charles, M. A., & Bernard, J. Y. (2024). Associations between screen viewing at 2 and 3.5 years and drawing ability at 3.5 years among



children from the French nationwide Elfe birth cohort. *Scientific Reports*, 14(1), 1–10. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-50767-0>

26. Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (6. vyd.). Portál.
27. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. vyd.). Portál.
28. Restoy, S., Martinet, L., Sueur, C., & Pelé, M. (2022). Draw yourself: How culture influences drawings by children between the ages of two and fifteen. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.940617>
29. Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
30. Stadlerová, H., Novotná, P., Ovčáčková, J., Sommerová, M., & Strouhalová, M. (2020). *Uměním tě proměním: výtvarné činnosti a jejich přínos preprimárnímu vzdělávání*. Masarykova univerzita.
31. Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Portál.
32. Šupšáková, B. (2013). *Detský výtvarný prejav: od čmáraníc k obrazom a ich významom*. Dolis.
33. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd.). Portál.
34. Urban, L. (2017). *Sociologie: klíčová témata a pojmy*. Grada.
35. Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Portál.
36. Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Raabe.
37. Wiegerová, A., Danišková, Z., Navrátilová, H., Syslová, Z., Horká, H., Rodová, V., Vašíková, J., & Kosová B. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
38. Wright, S. (2010). *Understanding creativity in early childhood: meaning – making and children's drawings*. SAGE.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

Apod. A podobně

DVO Dílčí výzkumná otázka

HVO Hlavní výzkumná otázka

MŠ Mateřská škola

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

UMŠ Učitelství pro mateřské školy

Viz. Latinsky *Videlicet* (podívejte se na...)

## SEZNAM OBRÁZKŮ

<b>Obrázek 1</b> <i>Zobrazovací automatismus</i> .....	14
<b>Obrázek 2</b> <i>Disproporce</i> .....	14
<b>Obrázek 3</b> <i>Grafoidismus</i> .....	14
<b>Obrázek 4</b> <i>Transparentnost</i> .....	14
<b>Obrázek 5</b> <i>Kresba určená k interpretaci při rozhovorech</i> .....	60

## SEZNAM TABULEK

<b>Tabulka 1</b> <i>Vývojové fáze kresby dle vybraných teoretiků</i> .....	15
<b>Tabulka 2</b> <i>Popis participantek</i> .....	35
<b>Tabulka 3</b> <i>Kategorie a subkategorie</i> .....	38

## SEZNAM SCHÉMAT

<b>Schéma 1</b> <i>Vývojové fáze kresby dle Vágnerové</i> .....	18
---	----

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha P I: Vzor informovaného souhlasu

Příloha P II: Struktura rozhovoru

Příloha P III: Ukázka transkriptu rozhovoru